



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO ACADÊMICO**

**ANTÔNIO ANDERSON RABÊLO COSTA**

**A PERSPECTIVA INACIANA DA CIDADANIA GLOBAL E O DESAFIO DA  
CIDADANIA DIGITAL NO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO OnLIFE**

**Porto Alegre  
2024**

ANTÔNIO ANDERSON RABÊLO COSTA

**A PERSPECTIVA INACIANA DA CIDADANIA GLOBAL E O DESAFIO DA  
CIDADANIA DIGITAL NO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO OnLIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Schlemmer.

**Porto Alegre  
2024**

C837p Costa, Antônio Anderson Rabêlo.

A perspectiva inaciana da cidadania global e o desafio da cidadania digital no paradigma da educação OnLIFE / Antônio Anderson Rabêlo Costa. - Porto Alegre, 2024.

162 f. : il. (algumas color.); 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Schlemmer”.

1.Jesuítas – Educação. 2.Cidadania universal – Estudo e ensino. 3.Educação e globalização. 4.Tecnologia – Aspectos sociais. 5.Pesquisa educacional. 6. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 7.Educação OnLIFE. I.Schlemmer, Eliane. II.Título.

CDU 37:271.5

37.013:271.5

37:004

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP):  
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

**ANTÔNIO ANDERSON RABÊLO COSTA**

**A PERSPECTIVA INACIANA DA CIDADANIA GLOBAL E O DESAFIO DA  
CIDADANIA DIGITAL NO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO OnLIFE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em: 17 de dezembro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Schlemmer - (Orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof. Dr. Massimo Di Felice  
Universidade de São Paulo (USP)

---

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Mariucci  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Dedico a presente dissertação à minha mãe, Ana Lúcia Rabêlo Costa, minha primeira professora e a todas as minhas professoras e professores. A vocês, que me educaram tanto nas letras como na virtude, minha eterna gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Parafraseando Santo Inácio de Loyola, presbítero e fundador da Companhia de Jesus, agradeço a Deus por todos os dons recebidos, devolvendo-os com gratidão e colocando-os à disposição de sua Divina Majestade. Tomai, Senhor e recebei!

Agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Schlemmer por me acompanhar e orientar nesse percurso formativo e por me ajudar a problematizar as questões relativas à educação, à cidadania global e à cidadania digital as quais perpassam essa dissertação.

Aos meus/minhas colegas e amigos/as do GPe-dU UNISINOS/CNPq, fiéis companheiros/as das tardes de quarta-feira com os quais compartilhei muitas inquietações e com quem pude aprender muito, agradeço especialmente a Gabriela Dambrós pela parceria na reta final desta pesquisa.

Minha gratidão ao PPG Educação da UNISINOS na pessoa do seu Coordenador, Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva. O meu muito obrigado a cada uma das colaboradoras da secretaria e aos/às professores/as do PPG Educação.

Agradeço ao Prof. Dr. Massimo Di Felice (USP) e ao Prof. Dr. Sérgio Eduardo Mariucci (UNISINOS) que me honraram com a participação na banca de qualificação e defesa desta dissertação, cuja leitura cuidadosa e contribuições enriqueceram essa pesquisa.

Agradeço à Companhia de Jesus, de maneira especial aos companheiros jesuítas da Residência Santos Mártires das Missões e da Residência São Francisco Xavier de Porto Alegre, com os quais aprendo dia a dia a ser um melhor companheiro de Jesus.

Agradeço ao Colégio Anchieta de Porto Alegre/RS na pessoa do seu Diretor Geral, Pe. Jorge Álvaro Knapp, SJ e dos Professores Cleiton Júnior Greztlar, Doris Maria Broch Trentini, Silvio Luiz Wolitz de Almeida Junior, Desire Ribas e dos/as alunos/as organizadores/as e participantes da VII SINU (2023).

Minha gratidão aos meus familiares, sobretudo aos meus pais Ana Lúcia e Raimundo, grandes incentivadores da minha vocação à educação. Aos meus irmãos Alex, Aislan e Enderson, a quem tenho sempre presente em minhas orações. Agradeço também aos/às meus/minhas amigos/as, cuja presença torna a caminhada mais leve, alegre e cheia de esperança. Muito obrigado a todos/as!

Todo pasa y todo queda,  
pero lo nuestro es pasar.  
Pasar haciendo caminos  
caminos sobre la mar.

Nunca perseguí la gloria,  
ni dejar en la memoria  
de los hombres mi canción.

Yo amo los mundos sutiles,  
ingrávidos y gentiles,  
como pompas de jabón.

Me gusta verlos pintarse  
de sol y grana, volar  
bajo el cielo azul, temblar  
súbitamente y quebrarse.

Nunca perseguí la gloria...

Caminante, son tus huellas el camino y nada más.  
Caminante, no hay camino: se hace camino al andar.  
Al andar, se hace camino, y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.  
Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar.

Hace algún tiempo en ese lugar  
donde hoy los bosques se visten de espinos  
se oyó la voz de un poeta gritar:  
"Caminante no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Golpe a golpe, verso a verso".

Murió el poeta lejos del hogar;  
le cubre el polvo de un país vecino.  
Al alejarse le vieron llorar:  
"Caminante no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Golpe a golpe, verso a verso".

Cuando el jilguero no puede cantar,  
cuando el poeta es un peregrino,  
cuando de nada nos sirve rezar,  
caminante no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Golpe a golpe, verso a verso.  
Golpe a golpe, verso a verso.  
Golpe a golpe, verso a verso (SERRAT, Joan Manuel)

## RESUMO

Esta pesquisa aborda a intersecção entre a perspectiva inaciana da cidadania global e o desafio da cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE, contextualizando a pesquisa no âmbito da educação básica. A pesquisa se insere no projeto de Transformação Digital na Educação, buscando compreender como a cidadania digital desafia a perspectiva inaciana da cidadania global. O objetivo geral é ampliar a perspectiva inaciana de cidadania global a partir da cidadania digital, promovendo a formação em contextos ecologicamente conectados. Os objetivos específicos incluem investigar os conceitos de cidadania global e digital, identificar elementos fundamentais para a estruturação de uma perspectiva inaciana e analisar a Simulação Interna das Nações Unidas (SINU) como um dispositivo educativo. A pesquisa utiliza o método cartográfico de pesquisa-intervenção, que busca compreender e transformar realidades sociais complexas. A dissertação é estruturada em cinco capítulos, passando pelos diferentes territórios que emergem e se constituem à medida que a pesquisa vai sendo desenvolvida. A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é o primeiro território habitado nesse percurso e nele se mapeia a produção bibliográfica sobre cidadania global e digital. O segundo território envolve a cartografia dos intercessores teóricos que fundamentam a pesquisa, estabelecendo um diálogo entre a perspectiva inaciana da cidadania global, a cidadania digital e o Paradigma da Educação OnLIFE. Além de discutir a importância de uma abordagem educativa que reconheça a interconexão entre humanos e não-humanos, promovendo uma educação mais inclusiva e conectiva. Como síntese desse percurso são apresentados a análise e os resultados da pesquisa, que revelam a interconexão entre a perspectiva inaciana da cidadania global e a cidadania digital, argumentando que a cidadania digital pode enriquecer a perspectiva inaciana, propondo uma reconfiguração das relações sociais e políticas. Por fim, a dissertação conclui que a cidadania digital, ao desafiar concepções tradicionais, oferece uma visão mais inclusiva e interativa, destacando a importância de integrar as novas dinâmicas de participação e governança no currículo educacional, promovendo uma educação que prepare os estudantes para os desafios contemporâneos.

**Palavras-chave:** Educação Jesuíta; Cidadania Global; Cidadania Digital; Paradigma da Educação OnLIFE.



## ABSTRACT

This research addresses the intersection between the Ignatian perspective of global citizenship and the challenge of digital citizenship within the OnLIFE Education Paradigm, contextualizing the study within the realm of basic education. The research is part of the Digital Transformation in Education project, aiming to understand how digital citizenship challenges the Ignatian perspective of global citizenship. The general objective is to expand the Ignatian perspective of global citizenship through digital citizenship, promoting education in ecologically connected contexts. The objectives include investigating global and digital citizenship concepts, identifying fundamental elements for structuring an Ignatian perspective, and analyzing the Internal Simulation of the United Nations (SINU) as an educational device. The research employs the cartographic intervention research method, which seeks to understand and transform complex social realities. The dissertation is structured into five chapters, traversing the different territories that emerge and constitute the development of the research. The Systematic Literature Review (SLR) is the first territory inhabited in this journey, mapping the bibliographic production on global and digital citizenship. The second territory involves the theoretical intercessors' cartography underpinning the research, establishing a dialogue between the Ignatian perspective of global citizenship, digital citizenship, and the OnLIFE Education Paradigm. Additionally, it discusses the importance of an educational approach that recognizes the interconnection between humans and non-humans, promoting a more inclusive and connective education. As a synthesis of this journey, the analysis and results of the research are presented, revealing the interconnection between the Ignatian perspective of global citizenship and digital citizenship, arguing that digital citizenship can enrich the Ignatian perspective by proposing a reconfiguration of social and political relations. Finally, the dissertation concludes that by challenging traditional conceptions, digital citizenship offers a more inclusive and interactive vision, highlighting the importance of integrating new dynamics of participation and governance into the educational curriculum, thereby promoting an education that prepares students for contemporary challenges.

**Keywords:** Jesuit Education, Global Citizenship; Digital Citizenship; OnLIFE Education Paradigm.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Rede Global Jesuíta de Colégios .....	24
Figura 2 - Mapa da Rede Jesuíta de Educação Básica .....	26
Figura 3 - Mapeamento dos artigos selecionados na RSL.....	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca pelos termos global citizenship and digital citizenship no RBDU .....	43
Quadro 2 – Protocolo da RSL para o rastreio das temáticas .....	45
Quadro 3 – Resultado da primeira etapa do rastreio.....	46
Quadro 4 – Resultado da segunda etapa do rastreio.....	47
Quadro 5 – Resultado da terceira etapa do rastreio.....	48
Quadro 6 – Critérios de inclusão .....	49
Quadro 7 – Critérios de exclusão .....	49
Quadro 8 – Artigos selecionados.....	50
Quadro 9 – Síntese das pistas encontradas no primeiro território.....	70
Quadro 10 - Síntese cronológica e temática da SINU.....	95
Quadro 11 – Síntese das pistas encontradas no segundo território.....	119

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
ANUMA	Assembleia das Nações Unidas para o Meio Ambiente
BRA	Província dos Jesuítas do Brasil
CCG	Competências cidadãs globais
CD	Cidadania Digital
CDH	Comitê de Direitos Humanos
CH	Comitê Histórico
CI	Comitê de Imprensa
CLN	Comitê da Liga das Nações
CNUPS	Convenção para a Preservação da Sociobiodiversidade
COPUOS	Committee on the Peaceful Uses of Outer Space
CSH	Conselho de Segurança Histórico
CSNU	Conselho de Segurança das Nações Unidas
ECG	Educação para a Cidadania Global
ECM	Educação para a Cidadania Mundial
EF	Ensino Fundamental
ESD	Education for Sustainable Development
EU	União Europeia
FAJE	Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia
FLACSI	Federação Latino-americana de Colégios da Companhia de Jesus
GCC	Gulf Cooperation Council
GCED	Global Citizenship Education
G20	Grupo dos 20
G8+	Grupo dos 8+
GPe-dU	Grupo Internacional de Pesquisa em Educação Digital – UNISINOS/CNPq
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
ICAJE	International Commission on the Apostolate of Jesuit Education
ICJSE	International Colloquium on Jesuit Secondary Education
JRS	Jesuit Refugee Service (Serviço Jesuíta aos Refugiados)
JESEDU	International Congress for Jesuit Education Delegates
MONUSCO	Missão das Nações Unidas para Estabilização do Congo
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS
PPI	Paradigma Pedagógico Inaciano
RGJC	Rede Global Jesuíta de Colégios
RJE	Rede Jesuíta de Educação Básica
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SINU	Simulação Interna das Nações Unidas
SIPEI	Seminário Internacional de Pedagogia e Espiritualidade Inacianas
SJ	Societas Jesu (da Companhia de Jesus)
SOCHUM	Comitê da Assembleia Geral das Nações Unidas para Assuntos Sociais, Culturais e Humanitários
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UC	Pontifícia Universidade Católica de Chile
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNHSC	<i>United Nations Historical Security Council</i>
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNSC	<i>United Nations Security Council</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	14
1.2 Contextualização, problema e objetivos da pesquisa .....	17
<b>2 VISÃO GERAL DO MÉTODO CARTOGRÁFICO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO</b> .....	<b>31</b>
<b>3 PRIMEIRO TERRITÓRIO DA PESQUISA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA</b> .....	<b>41</b>
<b>4 SEGUNDO TERRITÓRIO DA PESQUISA: CARTOGRAFIA DOS INTERCESSORES TEÓRICOS</b> .....	<b>72</b>
4.1 O mundo inteiro é nossa casa: a perspectiva inaciana da cidadania global.....	73
<b>4.1.1 Cartografia do dispositivo: a Simulação Interna das Nações Unidas</b> .....	<b>86</b>
4.2 Tudo está interligado: o desafio da cidadania digital .....	98
4.3 Uma educação ligada e conectada na vida: o Paradigma da Educação OnLIFE .....	109
<b>5 ANÁLISES E RESULTADOS</b> .....	<b>125</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITES E PERSPECTIVAS FUTURAS DA PESQUISA</b> .....	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>147</b>
<b>APÊNDICE 1 – AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS</b> .....	<b>157</b>
<b>APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>158</b>
<b>APÊNDICE 3 – PROTOCOLO PARA A REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A TEMÁTICA CIDADANIA GLOBAL E CIDADANIA DIGITAL</b> .....	<b>160</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este primeiro capítulo apresenta elementos do percurso pessoal, acadêmico e profissional deste pesquisador-cartógrafo em formação, os quais estão relacionados com a pesquisa em produção que vai se configurando à medida que os territórios são habitados, como nos propõe o método cartográfico de pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Em seguida, a pesquisa é contextualizada no cenário mundial, nacional e local e são apresentados o problema de pesquisa, objetivo geral e específicos, os quais irão orientar o desenvolvimento do percurso da investigação.

Ainda que os conceitos “cidadania global” e “cidadania digital” estejam em fase de elaboração e que não haja um consenso na comunidade acadêmica sobre eles, observamos que ambos têm cada vez mais ganhado espaço em diferentes contextos, ultrapassando os limites geográficos e espaciais. O léxico da educação jesuítica, por exemplo, tem se apropriado do conceito “cidadania global” e o tem associado à sua visão, missão e valores institucionais. Esta pesquisa emerge inicialmente dessa constatação e busca compreender como se desenvolve a perspectiva inaciana da cidadania global, estabelecendo um diálogo com o desafio da “cidadania digital” no Paradigma da Educação OnLIFE.

### 1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Sou cearense de nascimento e rondoniense de coração, migrante e filho de migrantes, filho primogênito de uma professora e um eletricitista, que se estabeleceram em Porto Velho/RO na década de 1990 em busca de melhores condições de vida. Desde muito cedo, a escola e o centro social foram ambientes nos quais cresci e me desenvolvi na primeira infância, especialmente porque ali passava grande parte do meu tempo, uma vez que meus pais precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos. Assim, meus primeiros anos escolares se dividiram entre escolas da rede pública e, no contraturno, um centro social. Antes da maioridade atuei como professor particular ministrando aulas de reforço escolar e, posteriormente, trabalhei como promotor de vendas, como auxiliar e como assistente administrativo em diferentes empresas. Cursei o bacharelado em Administração (2004-2007) na Faculdade de Educação de Porto Velho (UNIPEC) e paralelamente atuei como professor de Ensino Religioso em uma escola católica.

Em 2009, depois de um período de acompanhamento e discernimento vocacional, ingressei na Companhia de Jesus, realizando a etapa do noviciado entre os anos de 2009 e 2010 e professando os votos como religioso jesuíta em 2011. Nos últimos quinze anos, tenho desempenhado atividades pastorais de cunho religioso e formativo, além de acumular uma larga experiência com trabalhos voluntários. Além disso, cursei o bacharelado em Filosofia (2011-2013) na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), de Belo Horizonte/MG e a licenciatura em Filosofia (2014-2015) na Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Em seguida, dando continuidade à minha formação acadêmica, cursei o bacharelado em Teologia (2016-2019) na Pontifícia Universidade Católica do Chile (UC). Uma vez concluída a formação teológica regressei ao Brasil e retornei à sala de aula, agora no Colégio Anchieta de Porto Alegre, que integra a Rede Jesuíta de Educação Básica (RJE), assumindo aulas de Ensino Religioso no 8º Ano do Ensino Fundamental e de Filosofia na 1ª Série do Ensino Médio.

O regresso à sala de aula significou para mim uma espécie de retorno àquela experiência originária de saber-me e experimentar-me professor, agora com um pouco mais de “bagagem”. Assim, a educação tem sido nos últimos anos o “meu lugar no mundo”, tornando-se o apostolado através do qual realizei minha missão como religioso jesuíta. Pouco tempo depois, fomos surpreendidos com a pandemia do novo coronavírus, que interferiu significativamente sobre nossa vida em sociedade e que afetou também as instituições educativas em todo o país. Profissionalmente, em virtude da complexidade da pandemia, me deparei com um período intrincado e que exigia respostas rápidas e eficazes para as demandas do cotidiano educacional.

O cenário era de muitas incertezas e aguardávamos um posicionamento das autoridades públicas sobre quais protocolos observar diante dessa situação, uma vez que, claramente, não podíamos continuar a desenvolver nossas atividades de forma presencial física, nos espaços geográficos da escola, devido à necessidade de isolamento. Assim, as atividades educacionais foram temporariamente suspensas, até que fosse encontrada uma forma segura de dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem. Foi nesse contexto que surgiu o Ensino Remoto Emergencial:

O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotado nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e



professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 8).

Assim, dadas as contingências do período pandêmico, o Colégio Anchieta respondeu celeremente à demanda das aulas remotas, mantendo suas atividades educacionais, mas não sem desafios. Embora já utilizássemos o pacote Microsoft Office, a principal solução apresentada para ministrar as aulas, o Microsoft Teams, era um ilustre desconhecido. Diante desse panorama todos nós que atuamos direta ou indiretamente na sala de aula tivemos que aprender a fazer fazendo, pois só à medida que tínhamos contato com as tecnologias digitais (TD), as quais pretendiam minimizar os efeitos da pandemia sobre o dia a dia da escola, é que de fato podíamos aprender a manuseá-las. Nesse período pandêmico, mais precisamente no segundo semestre de 2020, recebi a ordenação diaconal em Belo Horizonte/MG, o que foi um marco importante em minha caminhada formativa como jesuíta.

No ano seguinte, iniciei de maneira remota o curso de especialização Juventude no Mundo Contemporâneo, organizado pela FAJE e também cursei o seminário temático “Educação e Transformação Digital” no PPGEDU UNISINOS (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos) como aluno não-regular, o que foi minha porta de entrada e primeira aproximação com o GPe-dU UNISINOS/CNPq (Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital). Essa experiência caracterizou-se por muitos aprendizados num curto espaço de tempo, seja pela necessidade de apropriação de novas plataformas digitais ou pelo modo de participação on-line. Mais tarde, no segundo semestre de 2021, recebi a ordenação presbiteral em Porto Velho/RO como culminância de meu processo formativo em vista do ministério ordenado como jesuíta presbítero.

Concomitantemente, os desafios próprios da missão que me foi confiada me instigaram a ampliar os horizontes de minha formação acadêmica e, em vista disso, participei do processo seletivo para o ingresso no Mestrado Acadêmico do PPGEDU UNISINOS. Uma vez aprovado, iniciei no primeiro semestre de 2022 esta nova etapa de minha caminhada formativa e profissional, agora como mestrando, vinculado ao GPe-dU e à linha de pesquisa “Formação, Pedagogias e Transformação Digital”. Atualmente, colaboro como vigário paroquial na Paróquia Santíssima Trindade (Vila Farrapos) em Porto Alegre/RS, um dos bairros mais afetados pelas enchentes de maio deste ano.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO, PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

O contexto no qual se desenvolve a pesquisa está relacionado à reflexão sobre a cidadania global e ao interesse que pesquisadores em educação no mundo todo têm expressado pela temática. Autores como Santos (2006), Andreotti (2012) e Reimers (2017b) têm se debruçado sobre esse tema sob diferentes óticas, conjecturando sobre quais os caminhos para uma educação do futuro. Parafraseando Di Piero (2019), desde 2012 a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência (UNESCO) assumiu a Educação para a Cidadania Global<sup>1</sup> como uma perspectiva educacional que almeja estabelecer uma coesão entre as diferentes práticas educacionais desenvolvidas pela própria instituição e por suas instituições parceiras (Di Piero, 2019, p. 9). Entretanto, antes mesmo de falar sobre cidadania global e das suas interfaces com a cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE, faz-se necessário nos questionar sobre o que entendemos por cidadania.

Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direitos territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em casa um dos Estados-nacionais contemporâneos. Mesmo dentro de cada Estado-nacional o conceito e a prática da cidadania vêm se alterando ao longo dos últimos duzentos ou trezentos anos (Pinsky; Pinsky, 2021, p. 9).

Logo, compreendemos que o conceito histórico de cidadania foi compreendido de diferentes modos no tempo, a depender dos contextos culturais nos quais se situava. De modo geral, podemos dizer que a concepção do sociólogo britânico Marshall (1967) tornou-se a mais difundida, referindo a cidadania como o direito a ter direitos (direitos civis, direitos políticos e direitos sociais), prestando-se a diversas interpretações. As raízes etimológicas da palavra cidadania (do latim *civitas*) nos remetem por um lado à herança grega (*πόλις* – *pólis*) e, por outro, à herança romana (*urbe*). No caso grego, a cidadania tem uma conotação eminentemente política e no caso romano uma conotação predominantemente jurídica, mas em ambos os casos a

---

<sup>1</sup> A Educação para a Cidadania Global lançada em 2012, também referida como ECG, é uma das áreas de trabalho estratégico do Programa de Educação da UNESCO (2014-2017), bem como uma das três prioridades da Iniciativa Global da Educação em Primeiro Lugar (*Global Education First Initiative*) sob a liderança do Secretariado Geral da ONU.

cidadania não se estendia a todos, mas aos homens livres, ainda que nem todos os homens livres fossem cidadãos.

Na contemporaneidade temos acompanhado reflexões que problematizam a cidadania e tensionam seu significado, abrangência e destinatários. A UNESCO (2015) se propõe a refletir sobre a necessidade de preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo, destacando a importância de compreendermos como surge o conceito cidadania global, assim como sua incidência no âmbito educacional e digital. A UNESCO reconhece a cidadania global como um conceito contestado no discurso acadêmico, uma vez que existem diferentes interpretações sobre o que pode significar ser um cidadão global. Assim, cabe de nossa parte, uma reflexão capaz de questionar qual a finalidade da cidadania global e a quem ela se destina.

Para Knutson (2020) cidadãos globais são aqueles que se compreendem como residentes do mundo inteiro, que desenvolvem uma identidade livre e complementar às fronteiras e limites geoespaciais, que são capazes de abranger outros tipos de identidade para além das categorias nacional e local. Logo, o ponto de partida para ser um cidadão global não está delimitado pelo pertencimento a uma determinada cultura, nação, crença ou idioma. Na mesma linha, Mesa afirma que os “cidadãos globais são aqueles que procuram continuamente aprofundar sua consciência sobre um lugar, sobre o seu lugar e responsabilidade local e global, num mundo cada vez mais interconectado” (Mesa, 2020b, p. 50).

Desse modo, a cidadania global pode ser entendida mais como um conceito dialógico do que como um conceito estático, uma vez que nos possibilita potencializar a interdependência e interconectividade entre o local, o nacional e o global, além de problematizar e compreender a complexidade do mundo atual. Considerando essas premissas, alguns autores preferem se referir à cidadania global como cidadania sem fronteiras ou mesmo cidadania além do Estado-nação. Há outros, ainda, que observam que o termo cosmopolitismo poderia ser mais amplo e mais inclusivo do que cidadania global. Outros, ainda, optam por falar de cidadania planetária ao abordar a perspectiva em torno de uma responsabilidade comum (UNESCO, 2015).

Historicamente, a cidadania global não é um conceito inteiramente novo. No entanto, só se desenvolveu mais recentemente, à medida que a tecnologia tornou mais fácil às pessoas viajar e se comunicar em todo o mundo, e tornou as pessoas muito mais conscientes de como interagimos e nos afetamos uns

aos outros, independentemente das fronteiras nacionais (Spanglett; Newing, 2019, p. 87, tradução nossa).

Quando pensamos em cidadania global, mais do que nos referir a um conceito novo, o que pretendemos é ressignificar a maneira como a humanidade têm habitado o planeta. Nas últimas décadas, em face das mudanças climáticas e catástrofes ambientais, temos acompanhado uma crescente preocupação com o cuidado do meio ambiente. Como observa o Papa Francisco: “Nota-se uma crescente sensibilidade relativamente ao meio ambiente e ao cuidado da natureza, e cresce uma sincera e sentida preocupação pelo que está a acontecer ao nosso planeta” (Francisco, 2015, p. 19). Isto é representativo de uma tomada de consciência e de questionamentos mais aprofundados sobre as consequências do modo com que temos nos relacionado com a Terra.

O contexto educacional contemporâneo leva-nos a defender a importância de aprofundarmos reflexões e práticas que visem minimizar os danos causados por um modo de relação destrutivo com o meio ambiente. Por isso, como observa Reimers (2020b), faz-se necessário que a escola ensine as crianças a valorizarem a vida, não apenas a humana, mas todas as formas de vida. Para isso, consideramos necessária uma mudança de paradigma, isto é, urge-nos repensar o modo como compreendemos e nos relacionamos com o planeta. Afinal, cabe reconhecermos que é parte de nossa tarefa educativa uma reflexão e uma prática que propicie aos estudantes, além de solucionar problemas já existentes no mundo, problematizar o mundo no tempo presente e inventar novas formas de transformar a realidade.

Como “cidadãos do mundo” e “no mundo”, constatamos que somos parte de uma cultura cada vez mais globalizada, interconectada e digital. Por conseguinte, nos deparamos com a necessidade de refletir sobre os modelos educacionais vigentes e projetar caminhos para uma educação global. Obras como “Ciudadanía Global en el siglo XXI: educar para que otro mundo sea posible”, sob a coordenação de Rafael Díaz-Salazar e “Educación global para mejorar el mundo: Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela” de Fernando Reimers, ambas de 2020, nos ajudam na reflexão sobre cidadania global e sua relação com a educação, dialogando com outras pautas emergentes da contemporaneidade. Em vista disso, destaca Reimers:

A educação para a cidadania global não deve ser vista como um acréscimo, um complemento, uma aspiração adicional a ser inserida em um currículo

existente já extenso ou para ganhar seu próprio silo na escola. Em vez disso, a educação global pode ser uma força integradora de todo o currículo, ajudando a reunir o que atualmente são compartimentos estanques no currículo, a fornecer coerência e a tornar visível para os alunos que aquilo que eles aprendem na escola realmente importa para o seu futuro (Reimers, 2020a, p. 15-16).

Em virtude disso, pensadores como Santos (2006) têm se perguntado sobre a cidadania global, suas possibilidades e limites no contexto educacional. Não se trata de considerar a educação para a cidadania global como um apêndice ou ainda, desde uma perspectiva de externalidade "para a", isto é, como se fosse algo a ser concedido ou acrescentado às pessoas. A cidadania, assim como a dignidade humana, é um aspecto constitutivo do ser humano e se relaciona à pertença a uma territorialidade específica e se vincula ao modo como culturalmente temos habitado o planeta. Daí a importância de não circunscrevermos a cidadania à dimensão geográfica, mas sim ensaiar novos significados para as práticas pedagógicas tendo como horizonte o mundo globalizado e hiperconectado, de maneira a pensar globalmente e agir localmente.

Historicamente, observamos que a chegada das Tecnologias Digitais (TD) e sua presença cada vez mais recorrente nos mais variados níveis de educação tem demonstrado que essa relação não é acidental ou acessória, mas condição de possibilidade para o futuro. A pandemia de COVID-19 foi um exemplo evidente de que educação e tecnologia caminham cada vez mais juntas. Se por um lado, no cotidiano da sala de aula, estávamos habituados a ver a tecnologia como um complemento à prática convencional de ensino e de aprendizagem; por outro lado, foi precisamente devido às TD que a atividade educativa se manteve. Assim, escolas no mundo todo e de variados níveis precisaram se adaptar para dar continuidade à sua função social.

Tal adaptação significou uma aceleração no processo de alfabetização tecnológica digital nas escolas e intensificou a adoção de tecnologias e plataformas digitais, denominadas educacionais, especialmente no âmbito da rede privada de ensino. Essa crise sanitária contribuiu para que nos fizéssemos mais conscientes sobre a interconexão global entre as entidades humanas e não humanas. Da mesma forma, colocou em relevo a emergência de um enfoque mais amplo sobre as questões ambientais, para além dos limites das preocupações locais. Tais contingências deram margem a reflexões sobre as relações de ensino e de aprendizagem e as inovações

educacionais. Schlemmer, problematizando os aprendizados trazidos pela pandemia, salienta:

Enfim, a história tem nos mostrado que toda a situação de crise propicia novas e importantes aprendizagens, potencializando inovações. Assim, não só em função da pandemia, mas relacionado a tudo o que nos acontece, precisamos saber enfrentar os desafios e identificar quais são as aprendizagens que levamos para a vida. Nesse sentido, a pandemia proporcionou vários aprendizados (Schlemmer, 2021, p. 16).

A crise, à qual alude o contexto pandêmico, favoreceu a apropriação de novas estratégias pedagógicas e uma maior incidência das TD no contexto escolar. Do mesmo modo, também contribuiu significativamente para que processos iniciados anteriormente pudessem se fortalecer e se consolidar, como a crescente oferta de inovações tecnológicas no campo educativo, a superação da noção de inclusão digital e o fortalecimento da perspectiva da “emancipação digital e cidadã” de acordo com Schlemmer (2010). Assim, falar de superar a noção de inclusão digital deve-se à compreensão de que esta, embora importante, seja insuficiente na constituição de cidadãos autônomos e fluentes digitalmente. Como nos diz Lacerda e Schlemmer:

Schlemmer (2010, 2011) estende o conceito de *emancipação digital* para uma *emancipação digital cidadã*, ao assegurar ao sujeito a oportunidade de ser um cidadão de nosso tempo, conferindo-lhe empoderamento, em um espaço interativo no qual ele é, ao mesmo tempo, coensinante e coaprendente (Lacerda; Schlemmer, 2018, p. 651).

Por conseguinte, podemos dizer que a inclusão por si mesma seria incapaz de criar as condições para o incremento de uma cidadania global. Em vista disso, parecemos importante o desenvolvimento e aprofundamento da perspectiva da emancipação digital cidadã no contexto da cidadania global que nos auxilie a uma tomada de consciência mais efetiva sobre nossa responsabilidade comum nos processos educativos. A educação na ótica da cidadania global implica no compromisso com a transformação da realidade, considerando as questões que afetam a interação e a conexão entre pessoas e comunidades nos níveis local, nacional e global, problematizando temas como mudanças climáticas, desastres naturais, hábitos de consumo, imigração e conectividade.

Nesse sentido, como preconiza o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é um direito universal, cujo acesso deve ser gratuito nos graus elementares e fundamentais que visam o desenvolvimento pessoal e o

respeito aos Direitos Humanos. O relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, intitulado “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para educação (2022)”, enfatiza que a forma como a educação está organizada em todo o mundo é insuficiente para garantir o desenvolvimento de sociedades justas e pacíficas e não tem contribuído para um desenvolvimento sustentável que beneficie a todos no planeta. Por isso, os autores abaixo problematizam:

Se o propósito da educação é capacitar todas as crianças e jovens para que se tornem cidadãos globais, devemos elevar o nível de nossas aspirações sobre o que significa educar bem. A urgência de preparar estudantes para serem cidadãos globais exige programas inovadores, que utilizem novas formas de ensino e aprendizagem (Reimers *et al.*, 2017a, p. 18).

No horizonte da formação de cidadãos do mundo, a educação “para a cidadania global” pode ser problematizada a partir do conceito de cidadania digital proposto por Di Felice *et al.* (2018) e Di Felice (2020). A cidadania, historicamente vinculada à territorialidade e, portanto, à pertença a um determinado país ou região, é confrontada com a datificação do mundo, com a diluição de fronteiras estritamente espaciais e com o reconhecimento de ecologias que contemplam entidades humanas e não humanas. No “Manifesto para a Cidadania Digital”, Di Felice *et al.* (2018) refletem sobre as mudanças que a web e as redes digitais têm realizado tanto na participação dos cidadãos, como nos processos decisórios e na política em geral.

O social não é mais composto somente por humanos. Algoritmos, data base, inteligências artificiais, florestas, emissões de CO<sub>2</sub>, temperaturas, água - através de arquiteturas de interações de rede - tomaram a palavra, começaram a participar e a influenciar nossas ações. Redes de dados e arquiteturas de conexão (Internet das Coisas, Big Data etc.) desenvolveram formas distribuídas de inteligência capazes de conectar entidades diversas e de pôr em redes vários tipos de superfície (Di Felice *et al.*, 2018, p. 4).

A cidadania digital configura-se, assim, como um novo léxico, como uma nova forma de compreendermos a cidadania, na ótica de uma maior conectividade entre entidades humanas e não humanas. A cidadania digital também representa um alargamento do conceito de cidadania e evidencia a crise da compreensão do conceito de cidadão e suas implicações sociopolíticas. Paralelamente, vale destacar que educar para a cidadania global e digital não implica simplesmente na utilização de tecnologias ou dispositivos digitais. Tampouco, se trata da transposição do “mundo físico” para o “mundo virtual”. Assim, falar de “educação para a cidadania global” pode parecer contraditório, uma vez que a cidadania é compreendida como uma

característica intrínseca e, portanto, uma dimensão constitutiva das identidades individuais.

Tendo como plano de fundo o contexto pandêmico, também é importante reconhecer que a pandemia teve profunda incidência sobre as práticas e as compreensões sobre a educação de um ponto a outro do planeta. Além disso, evidenciou-se que a irrupção das TD no ambiente escolar acelerou e forçou gestores, professores e alunos a se apropriarem dessas tecnologias.

Entretanto, é preciso problematizar se de fato houve uma apropriação e em que nível isso ocorreu no sentido de provocar transformações, ou se o que tivemos foi somente um uso das TD como ferramenta, meio, apoio, recurso para transpor antigas metodologias e práticas que já se mostravam ineficientes em contextos anteriores.

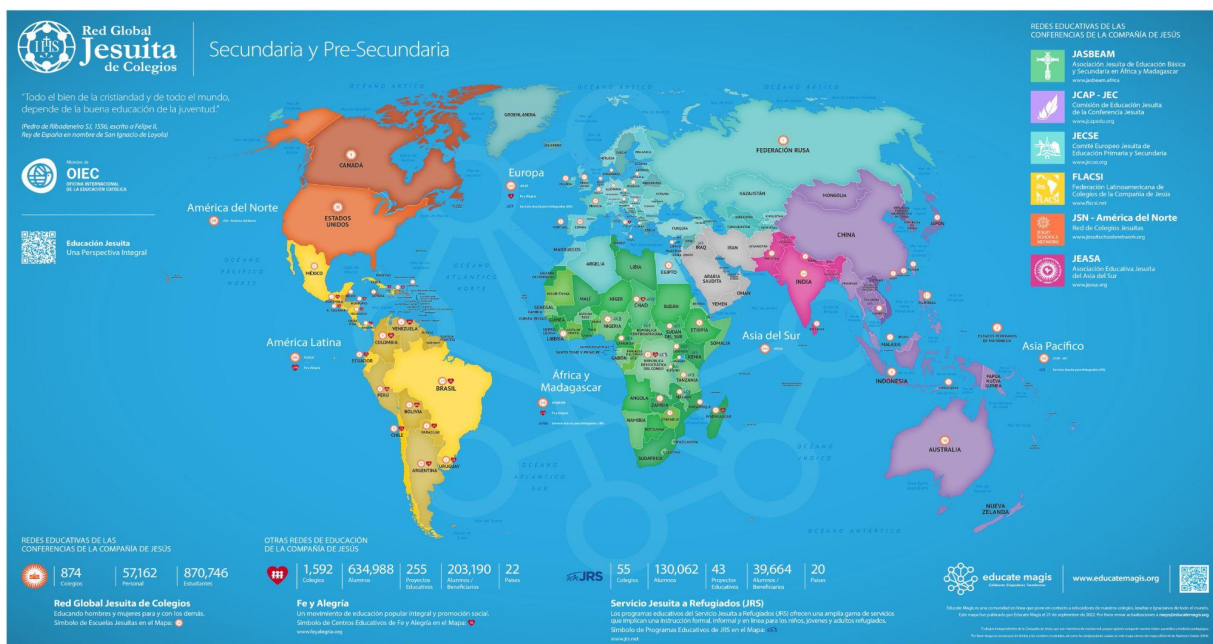
As mudanças advindas do contexto pandêmico puseram em xeque a capacidade das escolas de se reinventarem. Para além disso, colocou em xeque a possibilidade de se adaptarem às novas situações e, em certa medida, de reelaborar seu vocabulário, sob o risco de comprometer seu programa educativo.

Por essa razão na contemporaneidade não podemos pensar em uma educação diferente prescindindo das tecnologias, plataformas e redes digitais. Nossa pesquisa se debruça sobre as intersecções entre a perspectiva inaciana da cidadania global e o desafio da cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE.

Apresentamos, na figura 1, o mapa da Rede Global Jesuíta de Colégios (RGJC) que abrange escolas jesuítas secundárias e pré-secundárias (2022), essa rede tem se debruçado de modo mais efetivo sobre a cidadania global desde 2019.



Figura 1 - Mapa da Rede Global Jesuíta de Colégios



Fonte: Educate Magis, 2022.

Conforme a figura 1, podemos observar a abrangência da ação educativa da Companhia de Jesus que se destaca por seu apostolado educacional e compreende uma rede global de colégios e universidades. Conforme o mapa – disponível na plataforma *Educate Magis* da RGJC – o número de colégios de educação básica nos cinco continentes chega a oitocentos e setenta e quatro, com um contingente de oitocentos e setenta mil setecentos e quarenta e seis estudantes<sup>2</sup>.

Além disso, essa rede global integra iniciativas de educação popular como o Fé e Alegria, movimento de educação integral e promoção social. O movimento está presente em vinte e dois países, conta com mil quinhentos e noventa e dois colégios com seiscentos e trinta e quatro mil novecentos e oitenta e oito alunos e duzentos e cinquenta e cinco projetos educacionais que totalizam duzentos e três mil cento e noventa alunos e beneficiários<sup>3</sup>.

O mapa da RGJC compreende também o *Jesuit Refugee Service* (JRS), cuja missão é acompanhar, servir e defender aos refugiados e outras pessoas em situação análoga, estando presente em vinte países com uma ampla gama de serviços educacionais que vão desde a educação formal e informal e chegam às atividades remotas para crianças, jovens e adultos refugiados. Em sua atuação o JRS conta com

<sup>2</sup> Dados de 2022.

<sup>3</sup> Dados de 2022

cinquenta e cinco colégios com centro e trinta mil e sessenta e dois estudantes. Além disso, desenvolve quarenta e três projetos educacionais que alcançam o número de trinta e nove mil seiscientos e sessenta e quatro entre alunos e beneficiários, destacando-se pela defesa dos Direitos Humanos das pessoas refugiadas.

No Brasil, a RJE nasceu em 2014, com o objetivo de promover um trabalho mais integrado entre as dezessete unidades de educação básica que constituem a rede, cuja premissa é uma missão, visão e valores comuns no intuito de fortalecer sua identidade e a convergência de suas iniciativas. De acordo com seu Projeto Educativo Comum, a RJE pretende ser uma rede de centros inovadores de aprendizagem integral que educam para a cidadania global com uma gestão colaborativa e sustentável (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 14).

Ao constituir-se como presença apostólica que atua em rede, articulando as Unidades Educativas entre si e também com as demais presenças apostólicas dos respectivos Núcleos Apostólicos, a Companhia de Jesus pretende que o trabalho realizado nas Unidades Educativas seja cada vez mais aberto e orientado pelo espírito de corpo e pelo discernimento (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 21).

As unidades da RJE abrangem escolas e colégios e estão distribuídas em três regiões do país, sendo cinco unidades na Região Nordeste, nove na Região Sudeste e três na Região Sul, oferecendo educação de excelência inspirada nos valores cristãos e inicianos desde a educação infantil ao Ensino Médio.

Como observa Bernal (2024) a cidadania global assumiu um papel cada vez mais importante no âmbito das propostas pedagógicas das instituições jesuítas, o que nos convoca para uma reflexão mais aprofundada sobre esse conceito. Uma dessas iniciativas é a plataforma *Educate Magis*<sup>4</sup>, como resultado de um processo revitalização da noção de corpo presente na tradição jesuíta e cuja missão é cultivar uma comunidade apostólica on-line visando conectar educadores de todo o mundo. Trata-se de uma comunidade que transcende os limites geográficos e que representa um novo modo de colaboração entre os colégios jesuítas, compreendidos como uma rede global a serviço de uma missão comum.

A seguir, encontra-se as unidades anteriormente mencionadas da RJE no Brasil.

---

<sup>4</sup> Em 2021, o Superior Geral dos Jesuítas, Pe. Arturo Sosa, SJ assumiu a plataforma *Educate Magis* como uma obra da Companhia de Jesus sob a sua jurisdição. Ao mesmo tempo, designou o Pe. José Mesa, SJ, como Secretário da educação (Secundária e Pré- Secundária) da Companhia e como seu delegado para a *Educate Magis*.

Figura 2 - Mapa da Rede Jesuíta de Educação Básica



Fonte: Colégio Antônio Vieira, 2024.

O ano de 2019 marcou a celebração do I Congresso da Rede Jesuíta de Educação e do VI Congresso Inaciano de Educação, sobre a temática “educação para a cidadania global”. Como recorda Mesa (2020a), no Congresso Internacional de Delegados de Educação da Companhia de Jesus (JESSEDU-Rio 2017), os educadores dos colégios jesuítas de todo o mundo assumiram o compromisso de trabalhar pela cidadania global e de educar seus estudantes para se tornarem cidadãos globais responsáveis. “Nesse sentido, a cidadania global, se assumida com responsabilidade, deve chegar até o currículo e ao plano de estudos, até a cultura escolar e a pedagogia, porque nos faz ter outro olhar, nos faz fazer as coisas de maneira diferente” (Mesa, 2020a, p. 56).

Ao longo de vários anos, as experiências e vivências educacionais dos colégios jesuítas têm possibilitado o surgimento de iniciativas que buscam qualificar seu fazer

pedagógico e problematizar questões da atualidade, valorizando e favorecendo o protagonismo estudantil. De modo geral, a escola acostumou-se à práticas "magistocêntricas", nas quais a figura do professor é a principal e os demais sujeitos da prática educativa figuram como coadjuvantes. A propósito das iniciativas lideradas por jovens em instituições educativas ressaltadas no documento da UNESCO, "Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI" (UNESCO, 2015), lemos:

Jovens são uma força motriz para promover valores subjacentes à cidadania global e também para colocar essa agenda em prática. Os jovens devem ser reconhecidos e apoiados não apenas como alunos, mas também como educadores, *advocates* e líderes. Para que isso ocorra, deve-se estimular e apoiar o engajamento e a participação de jovens, de forma que seu envolvimento não seja apenas simbólico. Jovens não são "futuros cidadãos", mas cidadãos ativos no momento atual (UNESCO, 2015, p. 23).

Em vista disso, é importante considerar o modo como esse protagonismo é compreendido, avaliando nossas práticas docentes e refletindo epistemologicamente sobre o modo como temos desenvolvido os processos de ensino e de aprendizagem. Nessa conjuntura, Schlemmer (2023) nos apresenta a noção de protagonismo ecológico-conectivo que inclui outras formas de inteligência para além da humana e emerge dos hibridismos e hiperinteligências, afetando de maneira direta a educação. Além disso, a autora reflete sobre a compreensão de como o conhecimento é tradicionalmente produzido, problematizando seu enfoque antropocêntrico e refletindo o quanto isto incide sobre o modo como temos aprendido e ensinado na contemporaneidade.

Nos últimos anos, atividades como as simulações da Organização das Nações Unidas (ONU) têm se consolidado em algumas unidades da RJE e aparecido em outras, como um dispositivo que dá maior visibilidade às iniciativas dos próprios estudantes e viabiliza a cidadania global no contexto da educação jesuíta. Ao mesmo tempo, perguntamo-nos no que a perspectiva inaciana da cidadania global se diferencia das demais. Ao mesmo tempo que constatamos que, em um contexto tão diversificado e extenso como é o território brasileiro, cada unidade educativa possui autonomia para gerenciar a oferta de atividades extracurriculares e de formação complementar, como pode ser o caso de uma simulação da ONU.

Parafraseando Martins, Costa e Palhares (2018) as simulações da ONU podem ser entendidas como um instrumento político-pedagógico que favorece a

disseminação de valores e conceitos relativos aos Direitos Humanos, consistindo na simulação do funcionamento de agências, organismos e instituições nacionais e internacionais em vista do engajamento de seus participantes em problemáticas globais (Martins; Costa; Palhares, 2018). Do mesmo modo, cabe-nos questionarmos acerca dos direitos e cidadania dos não humanos, pois uma reflexão mais ampla torna-se um imperativo quando chamamos para essa “ciranda” entidades não-humanas, isto é, os demais seres vivos e não vivos que constituem a vida planetária.

No Colégio Anchieta de Porto Alegre, a Simulação Interna das Nações Unidas (SINU) celebra em 2024 sua oitava edição. Trata-se de um projeto interdisciplinar, que surgiu em 2017 como uma atividade de formação complementar e de livre adesão destinada a estudantes desde o 9º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensino Médio, sob a orientação e acompanhamento de professores de diferentes disciplinas. Seu objetivo é colaborar com o desenvolvimento da liderança e protagonismo estudantil por meio de uma experiência das simulações internas da ONU, favorecendo que seus participantes reflitam sobre temáticas contemporâneas como paz e segurança, Direitos Humanos, desenvolvimento e Estado de direito.

A presente dissertação de mestrado em educação se justifica devido a sua importância na abordagem referente à cidadania global, no que diz respeito à educação e vincula-se ao projeto de pesquisa “Transformação Digital na Educação: Ecossistemas de Inovação em contexto híbrido e multimodal (2020-2024)” desenvolvido pelo GPe-dU UNISINOS/CNPq, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Schlemmer, que integra a linha de pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital. Esta, por sua vez, busca analisar e compreender as interações decorrentes dos processos educativos e suas tecnologias, considerando tanto o ambiente escolar quanto o não escolar, já que ambos têm um papel fundamental na formação integral e na constituição dos cidadãos.

Nesse sentido, problematiza questões políticas, sócio-históricas, culturais e técnicas que afetam os processos educativos, a fim de compreender melhor os fenômenos emergentes e propor soluções e estratégias eficazes. Também almeja contribuir para a ampliação do engajamento cívico e o desenvolvimento de projetos e tecnologias que dialoguem com as especificidades da sociedade atual. Dessa forma, busca contribuir para a construção de uma educação mais abrangente e completa, capaz de formar cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com seu meio.

Assim, esta pesquisa poderá contribuir para a compreensão e o enriquecimento dos conceitos de cidadania global e de cidadania digital problematizando a ampliação do estatuto cidadão para além dos limites das entidades humanas. Dessa maneira, o problema que dá origem a pesquisa pode ser assim expresso: Como a cidadania digital no paradigma da Educação OnLIFE desafia a perspectiva inaciana da cidadania global?

O objetivo geral da pesquisa é ampliar a perspectiva inaciana de cidadania global, a partir da cidadania digital, a fim de fornecer pistas que possam promover a formação em contextos ecologicamente conectados, no paradigma da Educação OnLIFE.

Os objetivos específicos implicam em:

- a) investigar os conceitos de cidadania global e cidadania digital analisando a relação entre eles;
- b) identificar os elementos fundamentais à estruturação de uma perspectiva inaciana da cidadania global em conexão com a cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE;
- c) analisar a SINU como um dispositivo que viabiliza a perspectiva inaciana de cidadania global em diálogo com a cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE.

Essa dissertação de mestrado se estrutura em seis capítulos que emergiram a partir da metáfora do caminho percorrido pelo pesquisador-cartógrafo em formação.

No primeiro capítulo apresentamos a introdução da pesquisa, os principais elementos do percurso pessoal, acadêmico e profissional deste pesquisador-cartógrafo em formação, os quais estão relacionados com a pesquisa em produção que vai se configurando à medida que os territórios são habitados, como nos propõe o método cartográfico de pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Em seguida, contextualizamos a pesquisa no cenário mundial, nacional e local e apresentamos o problema de pesquisa, objetivo geral e específicos, os quais irão orientar o desenvolvimento do percurso da investigação.

No segundo capítulo, explicitamos o método da pesquisa – método cartográfico de pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, oferecendo uma visão geral do método, que é apresentado como uma abordagem qualitativa que busca compreender e transformar realidades sociais complexas. A cartografia é entendida como um modo

de mapear e explorar territórios sociais e mentais, desafiando estruturas e hierarquias estabelecidas, promovendo uma compreensão mais dinâmica e contextual da realidade.

No terceiro capítulo, abordamos o primeiro território da pesquisa, a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), na qual realizamos um mapeamento da produção bibliográfica sobre os conceitos de cidadania global e cidadania digital, buscando compreender como esses temas são abordados no contexto da educação básica. A RSL é estruturada em etapas que incluem a decomposição da questão de pesquisa em palavras-chave, a busca em bases de dados científicas e a aplicação de critérios de inclusão e exclusão para selecionar os artigos relevantes. O objetivo é identificar e analisar a bibliografia disponível em diferentes idiomas, contribuindo para uma melhor caracterização do problema investigado e para a compreensão das interconexões entre cidadania global e cidadania digital.

No quarto capítulo, desenvolvemos o segundo território da pesquisa, constituído pela cartografia dos intercessores teóricos, que surgem como referências que orientam e fundamentam a dissertação. Este território é habitado pelo pesquisador-cartógrafo à medida que ele acompanha um processo de pesquisa em produção, onde os dados se transformam em pistas que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, estabelecendo um diálogo entre os intercessores teóricos e a cartografia do dispositivo Simulação Interna das Nações Unidas.

No quinto capítulo apresentamos as análises e resultados desta dissertação na abordagem da interconexão entre a perspectiva inaciana da cidadania global, a cidadania digital e o Paradigma da Educação OnLIFE, revelando pistas de convergência e divergência entre estes conceitos na reconfiguração das práticas pedagógicas, enfatizando a importância de um ecossistema educacional que reconheça a interconexão entre humanos e não humanos.

No sexto capítulo, sistematizamos as considerações finais, explicitamos os limites da pesquisa, bem como as perspectivas futuras, enfatizando a necessidade de uma formação que prepare os estudantes para os desafios contemporâneos.

## 2 VISÃO GERAL DO MÉTODO CARTOGRÁFICO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO

Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar (Machado, 1975).

O verso vinte e nove do poema *Provérbios e Cantares* do poeta espanhol Antonio Machado parece-nos uma boa maneira para nos aproximarmos do método da cartografia, cuja origem se relaciona ao princípio de cartografia proposto pelos filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) na obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (2011). No fragmento que abre o presente capítulo, o poeta impele o caminhante a perceber que são suas pegadas, o caminho, e nada mais que o incita a considerar que não há caminho, mas que esse se “autoproduz” ao andar. Dessa forma, é no passo-a-passo que o caminho se faz e o caminhante adquire, pouco a pouco, essa compreensão.

A partir da metáfora do caminho, apresentamos uma visão geral desse método e seus desdobramentos nos territórios da pesquisa, com base nas pistas que o constituem. Seguindo a provocação do poeta espanhol, é possível inferir que o caminho não seja algo pronto, dado ou previamente estabelecido, mas aquilo que irrompe no processo do caminhar, um passo após o outro. De modo semelhante, a cartografia surge como uma metáfora da qual se apropriam Deleuze e Guattari (1995) na redação de sua obra. Para eles, a cartografia nos permite traçar mapas de relações e conexões complexas, no lugar de representar uma estrutura fixa e estática.

Assim, um grupo de professores e pesquisadores vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) reuniu-se entre os anos de 2005 e 2007 para a elaboração das pistas para o método da cartografia. O grupo encontrou no pensamento de Deleuze e Guattari a afinidade teórica que daria origem a duas obras: “Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (2009)” e “Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum (2016)”. Nelas são apresentadas as dezesseis pistas da cartografia que, assim como um método de pesquisa acadêmica, pretende acompanhar e explorar as múltiplas perspectivas de um fenômeno ou território determinado.



A cartografia é um método proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) para o estudo da dimensão processual da subjetividade e de seu processo de produção. O método cartográfico não equivale a um conjunto de regras prontas para serem aplicadas, mas exige uma construção *ad hoc*, que requer a habitação do território investigado e a implicação do pesquisador no trabalho de campo (Kastrup, 2008, p. 467).

O grupo se dispôs também a uma construção coletiva do conhecimento que contou com a participação de alunos tanto da graduação como da pós-graduação, como lemos na apresentação da obra. Esses pesquisadores buscaram referências para um novo método no conceito de cartografia de Deleuze e Guattari (1995) e desenvolveram as dezesseis pistas no intuito de coletivizar a experiência resultante desse método, as quais apresentaremos no decorrer deste capítulo. Schuster (2023) comenta que no contexto do GPe-dU – UNISINOS/CNPq esse método vem sendo apropriado por seus pesquisadores em diálogo com a cognição inventiva (Kastrup, 2015) e a epistemologia reticular e conectiva (Di Felice, 2013).

Menezes (2022), reitera que o enfoque da pesquisa cartográfica se refere à arte de construir um mapa inacabado e, portanto, aberto; o que por sua vez nos permite traçar caminhos e movimentos, analisar linhas e forças, espaços e devires. É a partir desse enfoque que esses autores nos apresentam esse método como uma forma não hierárquica de organização e conexão entre diferentes elementos. Do mesmo modo, o método cartográfico nos permite maior flexibilidade e adaptabilidade durante o processo da pesquisa, pois não estabelece um plano rígido e predeterminado, o que contrastaria com a noção de rizoma, cujas principais características são assim sintetizadas:

Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que devém dois, nem mesmo que deviria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é o múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ( $n+1$ ). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43).

Logo, o rizoma se expressa pelas múltiplas possibilidades da realidade e remete-nos ao inacabado, ao devir das coisas, àquilo que não tem começo, nem fim, mas que está “intermezzo”, isto é, entre as coisas conectando-as entre si. É devido à sua permeabilidade e “inadequação” aos modelos tradicionais da ciência que o rizoma

nos coloca diante de uma concepção não linear e não hierárquica de produção do conhecimento e leva-nos a novas formas de compreensão e análise de contextos e/ou territórios. Nesse sentido, a noção de fluxo no método cartográfico, pode ser entendida como uma força criativa e produtiva capaz de criar conexões e oportunidades ao habitarmos um território.

Desse modo, à luz da tradição cartográfica francesa e apoiados nas contribuições de Deleuze e Guattari para a investigação acadêmica, a abordagem do método cartográfico de pesquisa-intervenção se desenvolve a partir de uma tríade: **a) pesquisa acadêmica, b) a intervenção prática num determinado contexto social e c) a produção de subjetividades**, visando compreender e transformar de maneira conjunta, isto é, com os demais, a realidade social. Logo, como parte de nossa visão geral do método, nos deteremos numa breve apresentação das primeiras oito pistas que o compõem. A **pista 1** refere-se à cartografia como método de pesquisa-intervenção e a **pista 2** ao funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional - não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 17).

Nesse sentido, a **pista 1** nos ajuda a compreender o método da cartografia por sua abordagem na produção do conhecimento e na “escritura” autônoma do território investigado. Além disso, ele se distingue de outros enfoques por não se restringir à coleta de dados ou à representação de um território, ou fenômeno, mas por instalar um processo de investigação em si mesmo. Para Deleuze e Guattari, a cartografia é um modo para mapear e explorar territórios sociais e mentais, desafiando estruturas e hierarquias estabelecidas. Sua prerrogativa é evitar uma pretensa visão totalizante e fechada da realidade, propondo, através da abordagem cartográfica, enunciar a multiplicidade e a complexidade que a caracterizam.

Tomando como ponto de partida a ideia de uma concentração sem focalização, parece ser possível definir quatro variedades do funcionamento atencional que fazem parte do trabalho do cartógrafo. São eles o rastreio, o

toque, o pouso e o reconhecimento atento (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 40).

Assim, a **pista 2** nos ajuda a compreender os quatro movimentos que compõem o funcionamento da atenção do pesquisador-cartógrafo. O primeiro deles, o **rastreio**, corresponde a uma espécie de varredura de campo, não se identificando com a busca de informações, mas potencializando o surgimento de pistas e signos que dão conta de uma processualidade (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015).

O segundo movimento, o **toque**, diz respeito à irrupção em diferentes graus de intensidade de um ou mais elementos observados pelo pesquisador-cartógrafo, que lhe chamam a atenção e dão lugar a uma reação de orientação, cuja finalidade é “ver o que está acontecendo”. Parafraseando Kastrup (2015), o **pouso**, terceiro movimento do funcionamento atencional, indica que a percepção do pesquisador-cartógrafo realiza uma parada, uma espécie de zoom sobre o campo investigado, configurando o próprio campo de observação. O quarto e último movimento, o **reconhecimento atento**, nos recorda que o que se pretende é acompanhar um processo e não representar um objeto e, portanto, refere-se ao exercício de um trabalho em construção, realizando como que uma interseção entre a percepção e a memória. Por isso, é possível inferir que a atenção do pesquisador-cartógrafo é ao mesmo tempo, concentrada e aberta (Kastrup, 2019).

Nesse percurso chegamos às **pistas 3 e 4**. Enquanto a 3 nos coloca diante do imperativo: cartografar é acompanhar processos; a 4 trata dos movimentos-funções do dispositivo no método da cartografia. Além disso, tendo como plano de fundo a **pista 3**, vale destacar que a cartografia implica na exploração de linhas de fuga e conexões na sociedade, pois desenha mapas que expressam as relações emergentes, fluxos e devires, em vez de se restringir à categorias pré-definidas e formas normativas de pensar. Como salientam Lacerda e Schlemmer (2018) a cartografia é um método, que visa acompanhar processos e coloca em evidência a compreensão da investigação como um processo em desenvolvimento.

A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. O acompanhamento de tais processos depende de uma atitude, de um *ethos*, e não está garantida de antemão. Ela requer aprendizado e atenção permanente, pois sempre podemos ser assaltados pela política cognitiva do pesquisador cognitivista: aquele que se isola do objeto de estudo na busca de soluções, regras, invariantes. O acompanhamento de processos exige também a produção coletiva do conhecimento (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 73).

A abordagem cartográfica, entendida como força ou elemento conceitual, incide sobre a exploração e a compreensão da complexidade dos diferentes elementos presentes num determinado contexto. Como nos dizem Kastrup e Barros (2015) a **pista 4** atesta que a apropriação do método cartográfico requer dispositivos, os quais têm a capacidade de romper com o bloqueio da criação e permitem a liberdade frente aos códigos que atribuem o mesmo sentido a tudo. Além de tensionar, movimentar e deslocar, esses dispositivos favorecem novas conexões e agenciamentos, permitindo conexões sem um plano determinado, mas que a partir de um campo de afetação, as partes podem juntar-se sem formar um todo.

Por sua vez, a **pista 5** nos situa diante do coletivo das forças como plano da experiência cartográfica. E a **pista 6** compreende a cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. De acordo com Escóssia e Tedesco (2015) a cartografia, por sua dupla natureza, visa à ampliação de nossa concepção de mundo para incluir o plano movente das realidades como método de pesquisa e intervenção.

Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre a **pista 5** a pesquisa-intervenção cartográfica se expressa como prática da construção de um plano coletivo de forças, visto sob diferentes prismas que valorizem a experimentação e a expressão criativa.

Restritas à dimensão das formas, as metodologias tradicionais de pesquisa não conseguem apreender a marca mais genuína da realidade, seu processo contínuo de individuação, ou se preferimos, seu processo de criação. O desafio da cartografia é justamente a investigação de formas, porém, indissociáveis de sua dimensão processual, ou seja, do plano coletivo das forças moventes (Escóssia; Tedesco, 2015, p. 99).

Além disso, o pesquisador-cartógrafo, ao adotar certa flexibilidade diante do contexto, não o faz por descuido metodológico, mas como uma postura atenta que lhe possibilita compreender as variações e as singularidades dos elementos e do território habitado. Em consonância com a **pista 6** a cartografia se articula com três ideias que compõem com ela um plano de ação ou um plano de pesquisa: a transversalidade, a de implicação e de dissolução do ponto de vista do observador. Por isso, nos é proposto analisar e compreender os fenômenos sociais sob múltiplas perspectivas, evitando assumir uma perspectiva “neutra” e “descontextualizada”, pois como pesquisadores temos um papel ativo e imerso na realidade estudada.

Nessa caminhada, os pesquisadores estão sempre abertos a novos dados, informações e eventos que possam emergir durante as intervenções, resultando em

uma compreensão mais dinâmica e contextual da realidade. À vista disso, a **pista 7** nos orienta que cartografar é habitar um território existencial. A **pista 8**, entretanto, advoga por uma política da narratividade. O ponto de partida do método é a habitação de um ou mais territórios, em uma aproximação mais efetiva das dinâmicas sociais e relações de poder no intuito de entendê-las melhor. A pesquisa cartográfica favorece o mapeamento e análise dos processos e relações em diversas áreas do conhecimento com múltiplas conexões e possibilidades de percursos.

Cartografar refere-se, à luz da **pista 7**, mais a engajar-se em um território existencial do que aplicar uma teoria ou executar um planejamento metodológico, o que requer do pesquisador-cartógrafo um processo contínuo de aprendizado (Alvarez; Passos, 2015). Nesse sentido, o pesquisador-cartógrafo mantém uma postura receptiva aos novos dados, informações e eventos que possam surgir durante as intervenções, resultando numa compreensão mais dinâmica e contextual da realidade. A principal meta do método cartográfico é criar um mapa da realidade estudada em toda sua complexidade e identificar pontos de intervenção e transformação.

Nesse processo preconizado pela **pista 8**, busca-se valorizar a diversidade de olhares e enfatizar uma política de narratividade que dê espaço à inventividade e a experimentação na pesquisa acadêmica e preza pela capacidade de acompanhar a complexidade e a multiplicidade dos processos e fenômenos investigados. Lehnemann (2022) comenta que para o método cartográfico não existe um *a priori*, pois o dado é produzido na intervenção do pesquisador com o território da pesquisa e não algo a ser coletado. Para acompanhar processos, transcender narrativas dominantes ou unilaterais, faz-se necessário um trabalho colaborativo que envolve ativamente os participantes, seja no processo de pesquisa, seja na tomada de decisões.

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisas; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mas do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 170).

O método cartográfico trata-se de uma abordagem qualitativa que visa compreender e transformar realidades sociais complexas, entendendo o percurso não como representação, mas como transformação do território mapeado. No contexto da

pesquisa e intervenção, o método da cartografia pretende superar a dicotomia entre sujeito e objeto de estudo, entre pesquisador e investigado, de modo que pesquisadores e participantes trabalhem juntos para entender e transformar a realidade em questão. Esse método ressignifica técnicas de coleta de dados e leva em consideração a subjetividade dos participantes, suas experiências cotidianas e seu contexto social, histórico e cultural mais amplo.

Além das primeiras oito pistas até aqui apresentadas, há mais oito<sup>5</sup> consignadas na obra *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Entretanto, considerando o enfoque de nossa investigação, apresentaremos duas delas, a **pista 9** e a **pista 15**, isto é, a pista do comum e a pista da análise, respectivamente. Enquanto a primeira se detém sobre a necessidade de traçar e acessar um plano comum caracterizado pela heterogeneidade; a segunda nos remete ao problema da análise na pesquisa cartográfica, uma vez que cartografar é compor com a realidade, produzindo-a e transformando-a à medida em que habitamos um território.

Nesse sentido, o pesquisador-cartógrafo estar num território e habitá-lo é condição necessária para que a investigação se desenvolva. De modo que não se pode cartografar prescindindo-se de um território. Tampouco se pode confundi-lo com a realidade dada, como algo estático e já conhecido. O território vai emergindo na pesquisa cartográfica paulatinamente, compondo-se através de encontros. Há na cartografia uma aposta pela construção coletiva do conhecimento cuja meta é acessar um plano comum, como se observa na **pista 9**. Essa noção de comum se contrapõe ao próprio e ao particular e, na compreensão de Kastrup, Passos e Tedesco (2016), não pode ser confundido com o homogêneo.

A pesquisa cartográfica faz aparecer o coletivo, que remete ao plano ontológico, enquanto experiência do comum e, dessa maneira, é sempre uma pesquisa-intervenção com direção participativa e inclusiva, pois potencializa saberes até então excluídos, garante legitimidade e a importância da perspectiva do objeto e seu poder de recalcitrância (Passos; Kastrup; Escóssia, 2016, p.19).

---

<sup>5</sup> Essas pistas são: a **pista 9** – pista do comum (cartografar é traçar um plano comum); a **pista 10** – pista da formação (formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade); a **pista 11** – pista da confiança (o *ethos* da confiança na pesquisa cartográfica); a **pista 12** – pista da entrevista (a entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer); a **pista 13** – pista da atividade (o trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade); a **pista 14** – pista quali-quantitativa (o lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica); a **pista 15** – pista da análise (o problema da análise na pesquisa cartográfica) e a **pista 16** - pista da validação (sobre a validação da pesquisa cartográfica).

Essa obstinação nos coloca, uma vez mais, diante do caráter processual da pesquisa cartográfica, no encontro entre as subjetividades que habitam o território investigado, à medida que se esboça um plano comum e heterogêneo. Em outras palavras, traçar um plano comum é rejeitar a pretensão de uma narrativa única, que supostamente daria conta do fenômeno pesquisado. É também reconhecer a multiplicidade de vozes implicadas nos processos de construção do conhecimento, que na perspectiva da cartografia é sempre coletivo. Assim, mesmo que pareça paradoxal, esta forma de pesquisa-intervenção desafia pesquisadores e pesquisados a acessar juntos um plano comum.

É precisamente por isso que a cartografia, enquanto método de pesquisa-intervenção, compreende o conhecimento como um ato criador (Maturana; Varela, 2005), pois os dados vão sendo produzidos numa relação intersubjetiva distanciando-se daquilo que se compreende tradicionalmente como coleta de dados, como observam Barros e Barros (2016) ao apresentar a **pista 15**. Logo, o que se espera na análise cartográfica não é resguardar a objetividade da pesquisa, como se estivéssemos falando de algo neutro e distante. Mas, reconhecer que é na produção de subjetividades, que o conhecimento se constrói, razão pela qual postula-se uma atitude de análise diante dos dados produzidos.

A atitude de análise acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações. Por isso, em cartografia não há separação entre as fases da coleta e análise; tal atitude subentende também algum tipo de separação entre o objeto e o sujeito que o conhece (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 182).

Se por um lado, analisar na cartografia traduz uma abertura à multiplicidade de sentidos implicados na pesquisa-intervenção. Por outro, esse viés analítico leva em conta a dissolução do ponto de vista do observador e o acompanhamento de processos de produção de subjetividades. A análise, nestes termos, não quer prescindir da objetividade frente aos dados produzidos; mas, priorizando o lado da experiência, não vê a realidade como dada de antemão. Este *ethos* analítico é o que permite que a pesquisa se debruce sobre si mesma, interrogando-se sobre a implicação, sobre a participação e problematizando o lugar e o reposicionamento dos participantes (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 200).

Em suma, o trajeto proposto pelo método da cartografia destaca-se ainda por uma visão descentralizada e não hierárquica da realidade, reconhecendo que os múltiplos territórios se entrelaçam e se reconfiguram constantemente. Assim, esse método evita representações fixas ou estáveis da realidade e aposta na potência dos seus processos em constante evolução. Também se configura como um meio para “experimentar com”, para “criar” e “cocriar”. Desse modo, a cartografia descreve uma abordagem que almeja esboçar mapas das múltiplas ligações e linhas de fuga da realidade, desafiando as estruturas estabelecidas e promovendo uma compreensão mais aberta e libertadora das realidades sociais e mentais.

Nessa dissertação de mestrado o método cartográfico de pesquisa-intervenção e produção de subjetividade foi se desenvolvendo na habitação de três territórios. O primeiro território constitui-se a partir da Revisão Sistemática de Literatura na qual se realizou um mapeamento da produção bibliográfica sobre as temáticas “cidadania global” e “cidadania digital” procurando pistas sobre como esses conceitos são compreendidos. O segundo território dessa pesquisa surge a partir da conexão com os intercessores teóricos, que emergem como referenciais teóricos que fundamentam a dissertação. O terceiro território da pesquisa se desenvolve a partir da habitação, cartografia do dispositivo Simulação Interna das Nações Unidas, apresentando a análise e resultados como expressão do acompanhamento de um processo em movimento.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, assumimos a abordagem ética que se fundamenta na elaboração de uma **Autodeclaração de Princípios e Procedimentos Éticos (APPE)**, conforme Mainardes e Carvalho (2019). Do mesmo modo, com base no método cartográfico de pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015; Passos; Kastrup; Tedesco, 2016) admitimos que toda pesquisa se constitui enquanto intervenção social. Logo, os dados produzidos aqui serão utilizados apenas para fins de investigação acadêmica e as informações resultantes desse processo poderão ser compartilhadas com os participantes da pesquisa, conforme consta no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**.

Esse mesmo documento foi rubricado e assinado em duas vias, permanecendo uma com o pesquisador e outra com o participante da pesquisa. Afirmamos ainda, que tanto a **APPE** quanto o **TCLE** situam esta pesquisa no âmbito ético das especificidades das Ciências Humanas e Sociais, respeitando o sistema de revisão



ético-brasileiro orientado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Nos Apêndices seguem estes documentos e os demais adotados nesta investigação, visando garantir a ética e responsabilidade deste estudo.

### 3 PRIMEIRO TERRITÓRIO DA PESQUISA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A pesquisa cartográfica coloca-se entre aquelas que afirmam a importância do interesse da ciência pelo que investiga, aceitando, em contrapartida, o interesse próprio do objeto. A dimensão interativa ou participativa característica da experiência de “inter-esse” é revalorizada, o que confere ao trabalho da pesquisa um sentido de cuidado. O pesquisador sai da posição de quem – em um ponto de vista de terceira pessoa – julga a realidade do fenômeno estudado para aquela posição – ou atitude (o *ethos* da pesquisa) – de quem se interessa e cuida (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 29).

O primeiro território emergente no contexto desta pesquisa se constituiu a partir do contato com os “artigos-semente”, que significam uma primeira aproximação às temáticas da cidadania global e cidadania digital. Assim, o primeiro passo relacionado à pesquisa foi a leitura do “Manifesto pela Cidadania Digital” de Massimo Di Felice e seus colaboradores (2018) no qual os autores abordam a “transição de formas subjetivas e humanísticas de interação e cidadania para formas digitais, algorítmicas e info-ecológicas de participação e vida” e defendem a necessidade de “educar para a cidadania digital”. O segundo passo foi a leitura dos artigos “Educação Jesuíta para a Cidadania Global”, de José Alberto Mesa (2020) e “Desafios e práticas inovadoras em Educação para a Cidadania”, de Fernando Reimers (2020b), ambos integram a coletânea de artigos publicados nos anais do I Congresso da Rede Jesuíta de Educação e do VI Congresso Inaciano de Educação, o qual se desenvolveu sob a temática educação para a cidadania global.

Di Felice e seus colaboradores (2018), que no Manifesto pela Cidadania Digital postulam a ampliação da concepção de cidadania e de participação política às realidades das TD e das interações com entidades não-humanas, nos instigam a buscar compreender como podemos promover uma visão de cidadania mais abrangente, para além das fronteiras geográficas, nacionais e antropocêntricas. Por outro lado, Mesa (2020) sugere que a cidadania global seria o equivalente ao “humanismo inaciano” que na contemporaneidade passa a ser cidadãos do mundo. Uma vez que a Companhia de Jesus se insere numa tradição educativa humanista, podemos problematizar como integrar a agência dos não-humanos na educação jesuítica. De modo semelhante, Reimers (2020a) em sua reflexão sobre os desafios e as práticas inovadoras da educação para a cidadania, nos interpela a repensar o sentido da educação e de como educamos, a partir dos desafios do tempo presente.

Diante do cenário das mudanças climáticas e catástrofes ambientais torna-se um imperativo sermos capazes de educar as crianças e adolescentes para a valorização da vida, não apenas a humana, mas também de outras espécies.

Com base na leitura dos artigos-semente, surge a questão que dá origem à revisão de literatura, a partir da qual se apresenta um mapeamento da produção bibliográfica relacionada às temáticas cidadania global e cidadania digital: **qual a compreensão dos conceitos cidadania global e cidadania digital e suas implicações para a área da educação básica?** Nesse sentido, a RSL foi composta a partir de uma varredura de campo no intuito de rastrear as produções acadêmicas relacionadas tanto à cidadania global como à cidadania digital considerando esses conceitos emergentes com o contexto da educação básica.

Conforme o método cartográfico de pesquisa-intervenção, o rastreamento é uma das quatro variedades do funcionamento atencional. Nesse sentido, para o pesquisador-cartógrafo, rastrear não coincide com a busca de informações simplesmente, já que a atenção cartográfica é aberta e sem um foco determinado. Portanto, rastrear é guiar-se por uma sintonia fina com o problema (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). Do mesmo modo, a pesquisa cartográfica entende que o território que emerge da (e na) investigação é movente e dinâmico, isto porque à medida que é habitado vai se configurando e reconfigurando, adquirindo novas nuances e reorientando o trabalho do pesquisador-cartógrafo.

Considerando o protocolo para esta RSL<sup>6</sup> a questão que orienta esta revisão de literatura refere-se à compreensão dos conceitos cidadania global e cidadania digital presentes nas produções acadêmicas no âmbito da educação básica. A primeira etapa dessa aproximação ao território da pesquisa consistiu na decomposição da questão de pesquisa inicial nas palavras-chave: global citizenship e digital citizenship. No contexto do PPGEDU ao pesquisarmos o termo “global citizenship” no Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS – RDBU encontramos seis resultados, dos quais cinco se referem à dissertações de mestrado e um a uma tese de doutorado, produzidas entre os anos de 2012 e 2023, conforme Quadro 1.

De modo semelhante realizamos uma pesquisa com o termo “digital citizenship” no mesmo repositório e encontramos uma ocorrência, uma dissertação de mestrado do ano de 2016, sob o título: “Cultura digital e cidadania: dialogando a partir de práticas

---

<sup>6</sup> Ver Apêndice 2, pág. 159.

e do currículo dos anos iniciais em escola participante de um projeto de inclusão digital”, de autoria de Patrícia Reginalda da Silva Selau.

Quadro 1 - Resultados da busca pelos termos global citizenship and digital citizenship no RBDU

PUBLICAÇÃO	TÍTULO (NÍVEL)	AUTOR
2012	Usos da Internet na atuação de movimentos sociais em rede: um estudo sobre o Fórum Social Mundial das Migrações (Dissertação)	Nasi, Lara.
2016	Cultura digital e cidadania: dialogando a partir de práticas e do currículo dos anos iniciais em escola participante de um projeto de inclusão digital	Selau, Patrícia Reginalda da Silva
2020	Os caminhos da inovação educacional: o caso das oficinas no Colégio Santo Inácio (Dissertação)	Alves, Claudio Potyguara
2022	<i>We are the voice of change</i> : educação bilíngue no Ensino Fundamental I visando à formação de cidadãos globais (Dissertação)	Macedo, Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos
	O desafio da educação para a cidadania global no contexto das práticas de ensino de/por meio da língua inglesa (Dissertação)	Caldas, Adriane Balzarette
	NEPEMIGRA/UFRGS: uma constelação de saberes e experiências para a formação da cidadania global a partir da pesquisa e da extensão em mobilidade humana (Tese)	Rosa, Carolina Schenatto da
2023	Educação bilíngue de inglês/português no estado de Mato Grosso: perspectivas no cenário atual (Dissertação)	Santos, Jaqueline Gisele dos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ainda referente ao contexto do PPGEDU e mais especificamente ao GPe-dU vinculado à linha de pesquisa “Formação, pedagogias, transformação digital e Educação”, não encontramos pesquisas relacionando os dois termos entre si, isto é, “global citizenship” e “digital citizenship”, mas diversas pesquisas relacionadas à cidadania digital. Assim, pesquisas como “O paradigma da educação OnLIFE: formação de ecologias-conectivas na cidadania digital e a emergência da teoria da aprendizagem inventiva em ato conectivo transorgânico”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Schlemmer com a colaboração do Prof. Dr. Massimo Di Felice; “Plataforma de Cidadania Digital (CIDIG)” sob a coordenação do Prof. Dr. Massimo Di Felice e a

colaboração da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Schlemmer e “A cidade como espaço de aprendizagem: práticas pedagógicas inovadoras para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social sustentável” liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Schlemmer e com a colaboração de Renata Garcia Marques e do Prof. Dr. José Antônio Moreira, são alguns exemplos.

Nesse mesmo contexto encontramos uma tese doutoral do ano de 2020, intitulada “A cidade como rede conectiva de educação cidadã”, de Saulo Eduardo Ribeiro que tematiza a perda da função operatória do conceito "cidadania" e seus desdobramentos no desenvolvimento de uma educação cidadã na contemporaneidade. Nesse sentido, o autor busca uma atualização do conceito de cidadania considerando a cidade como uma rede conectiva transgeográfica. De modo semelhante, numa consulta sobre a temática “global citizenship” no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT, encontramos aproximadamente quarenta e nove resultados.

Desse total, trinta e dois correspondiam a dissertações de mestrado e dezessete a teses de doutorado, das quais quarenta e oito são de acesso aberto e uma não; quarenta e seis estão em língua portuguesa, duas em língua inglesa e uma em espanhol; sendo o resultado mais antigo encontrado do ano de 2007 e o mais recente do ano de 2023. O mesmo exercício, agora realizado com o termo “digital citizenship”, obteve trinta e cinco ocorrências no total, sendo vinte e seis dos resultados, dissertações de mestrado e nove teses de doutorado. Das quais encontramos, trinta e três são de acesso aberto e duas não. Todos os trinta e cinco resultados dessa pesquisa apareceram em língua portuguesa.

Em seguida, foram realizados testes e ajustes dos termos de busca que contribuíram para uma reconfiguração no processo de rastreamento e para uma melhor delimitação da pesquisa. Logo, foram considerados artigos em língua inglesa, espanhola e portuguesa produzidos entre os anos de 2014 e 2024, que posteriormente foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão (Quadro 2). Assim, a partir da primeira etapa do rastreio, prosseguiu-se com as etapas seguintes tendo como baliza o protocolo desta revisão, cujo principal objetivo é conhecer a produção bibliográfica sobre as temáticas cidadania global e cidadania digital no contexto da educação básica.

Desta forma, o percurso da revisão de literatura foi sendo constituído por meio de uma varredura de campo, considerando as seguintes etapas:

- 1) decomposição da questão de pesquisa inicial em palavras-chave;
- 2) formulação de testes e ajustes dos termos de busca por meio das palavras-chave;
- 3) busca nas bases de dados (EBSCOhost, ERIC, Google Scholar, Scielo, ScienceDirect e Scopus);
- 4) aplicação dos critérios de inclusão (CI1, CI2, CI3), cf. Quadro 2;
- 5) aplicação dos critérios de exclusão (CE1, CE2, CE3), cf. Quadro 2;
- 6) leitura dos resumos dos artigos encontrados;
- 7) seleção do material com base nos critérios de inclusão e exclusão;
- 8) leitura integral e análise dos artigos encontrados, cf. Quadro 2.

Nesse sentido, o Quadro 2 sintetiza o protocolo utilizado na elaboração desta RSL, indicando o passo a passo de cada uma das etapas realizadas e sua descrição.

Quadro 2 – Protocolo da RSL para o rastreamento das temáticas

<b>Etapa (E)</b>	<b>Descrição da Etapa</b>
E1	Decomposição da questão de pesquisa inicial em palavras-chave
E2	Formulação de testes e ajustes dos termos de busca através das palavras-chave
E3	Busca em cada base de dados, com os ajustes específicos necessários (critérios de inclusão e exclusão)
E4	Critério de Inclusão 1 (CI1): artigos ou trabalhos publicados e disponíveis integralmente on-line em bases de dados científicas
E5	Critério de Inclusão 2 (CI2): artigos ou trabalhos recentes publicados e revisados por pares
E6	Critério de Inclusão 3 (CI3): artigos ou trabalhos que abordaram as temáticas cidadania global e cidadania digital mesmo que não se vinculam ao contexto da educação básica
E7	Critério de Exclusão 1 (CE1): artigos ou trabalhos que não estejam disponíveis integralmente on-line mesmo que indexados em bases de dados científicas
E8	Critério de Exclusão 2 (CE2): artigos ou trabalhos publicados em periódicos não revisados por pares
E9	Critério de Exclusão 3 (CE3): artigos ou trabalhos que abordem a temática da cidadania global e cidadania digital, mas não estejam vinculados à área da educação

E10	Download das produções que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão.
E11	Leitura dos resumos dos artigos encontrados.
E12	Seleção do material com base nos critérios de inclusão e exclusão.
E13	Leitura integral e análise dos artigos encontrados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A primeira etapa do rastreio tem como ponto de partida a aplicação de aspas nos termos de busca nos cinco bancos de dados selecionados para a esta revisão de literatura. Logo, com base nesse critério de refinamento e tomando o rastreio realizado na primeira base de dados, EBSCOhost, obtivemos um retorno de 4003 itens para o termo “*global citizenship*” e 1.719 para o termo “*digital citizenship*”. Na segunda base de dados consultada, ERIC, observamos 1.074 itens para o primeiro termo e 295 itens para o segundo. O rastreio realizado no Google Scholar a partir dos mesmos critérios, evidenciou 153.000 resultados para “*global citizenship*” e 1.430 para “*digital citizenship*”.

O mesmo procedimento aplicado na base de dados Scielo obteve 40 itens para “*global citizenship*” e 32 itens para “*digital citizenship*”. Igualmente, na consulta feita no ScienceDirect acharam-se 1.073 resultados para o primeiro termo e 395 para o segundo, como se observa no Quadro 3. Nesta primeira etapa do rastreio, evidenciou-se que dentre as bases de dados consultadas, aquela, cujos resultados foram mais próximos entre o primeiro e o segundo termo foi a Scielo. A soma dos resultados da segunda etapa do rastreio nas quatro bases de dados (EBSCOhost, ERIC, Google Scholar, Scielo, ScienceDirect) totalizaram 159.190 itens para o primeiro termo e 3.871 para o segundo, que somados resultaram em 163.061 itens.

Quadro 3 – Resultado da primeira etapa do rastreio

Etapa do rastreio	Termo de busca	EBSCO	ERIC	Google Scholar	Scielo	ScienceDirect	Total de itens por termo	Total de itens do ciclo
1ª	“ <i>global citizenship</i> ”	4.003	1.074	153.000	40	1.073	159.190	163.061
	“ <i>digital citizenship</i> ”	1.719	295	1.430	32	395	3.871	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O segundo ciclo foi realizado a partir da associação dos dois termos de busca e suas respectivas variações, o que resultou em quatro combinações: 1) global citizenship AND digital citizenship; 2) digital citizenship AND global citizenship; 3) global citizenship OR digital citizenship e 4) digital citizenship OR global citizenship.

Como resultado preliminar das consultas realizadas nos bancos de dados, observou-se que, na maioria dos casos, os resultados foram equivalentes, não apresentando discrepâncias. Contudo, as consultas realizadas nas bases de dados ERIC e Google Scholar apresentaram resultados divergentes quanto à primeira e a segunda combinação dos termos, vide Quadro 4.

Quadro 4 – Resultado da segunda etapa do rastreio

Etapa do rastreio	Termo de busca	EBSCO	ERIC	Google Scholar	Scielo	ScienceDirect	Total de itens por termo	Total de itens do ciclo
2ª	global citizenship AND digital citizenship	33	577	28.600	8	3.835	33.053	68.171
	digital citizenship AND global citizenship	33	2.942	28.300	8	3.835	35.118	
	global citizenship OR digital citizenship	4.985	88.999	3.370.000	183	21.120	3.485.287	5.330.514
	digital citizenship OR global citizenship	4.985	88.999	1.730.000	123	21.120	1.845.227	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na terceira etapa do rastreio, utilizou-se a primeira e segunda combinação dos termos de busca, conforme a terceira etapa do rastreio, acrescida do uso de aspas:



1) “global citizenship” AND “digital citizenship”. Os resultados para essas combinações foram numericamente menos expressivos se comparados com as etapas anteriores do rastreo. Também se evidencia que os resultados obtidos referentes às duas combinações nas bases de dados consultadas foram equivalentes. Ambas as combinações, isto é, “global citizenship” AND “digital citizenship” não mostraram resultados na base de dados Scielo.

Quadro 5 – Resultado da terceira etapa do rastreo

Etapa do rastreo	Termo de busca	EBSCO	ERIC	Google Scholar	ScienceDirect	Total de itens por termo	Total de itens do ciclo
3ª	“global citizenship” AND “digital citizenship”	5	6	107	15	133	133

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As consultas realizadas para o termo “global citizenship” AND “digital citizenship” assim como para a “digital citizenship” AND “global citizenship” foram idênticas em todas as bases de dados consultadas. A base de dados EBSCOhost apresentou 5 resultados para a busca, enquanto a ERIC encontrou 6 itens. A busca realizada no Google Scholar apresentou 107 itens, enquanto na Scielo não se achou nenhuma ocorrência. Esse mesmo exercício de busca realizado na ScienceDirect retornou 15 registros para as duas combinações de termos, que somados aos resultados apresentados pelas demais bases de dados totalizaram 133 registros.

Os resultados da quarta etapa do rastreo, foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão, de acordo com Quadro 6 e 7, considerando-se para a sua seleção artigos em língua inglesa, espanhola e portuguesa produzidos entre os anos de 2014 e 2024. Além disso, os artigos deviam ser publicados e estar disponíveis na íntegra em bases de dados científicas, ser recentes e revisados por pares e abordar as temáticas cidadania global e cidadania digital relacionadas ao contexto da educação básica.

Quadro 6 – Critérios de inclusão

<b>Critérios de inclusão (CI)</b>	<b>Descrição dos Critérios de Inclusão</b>
CI1	Artigos publicados e disponíveis integralmente on-line em bases de dados científicas
CI2	Artigos recentes e revisados por pares
CI3	Artigos que abordaram as temáticas cidadania global e cidadania digital vinculados ao contexto da educação básica

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Foram descartados aqueles artigos que não estavam disponíveis integralmente on-line nas bases de dados consultadas, que não eram publicados por periódicos revisados por pares e que abordavam as temáticas pesquisadas, mas não estavam relacionados à área da educação.

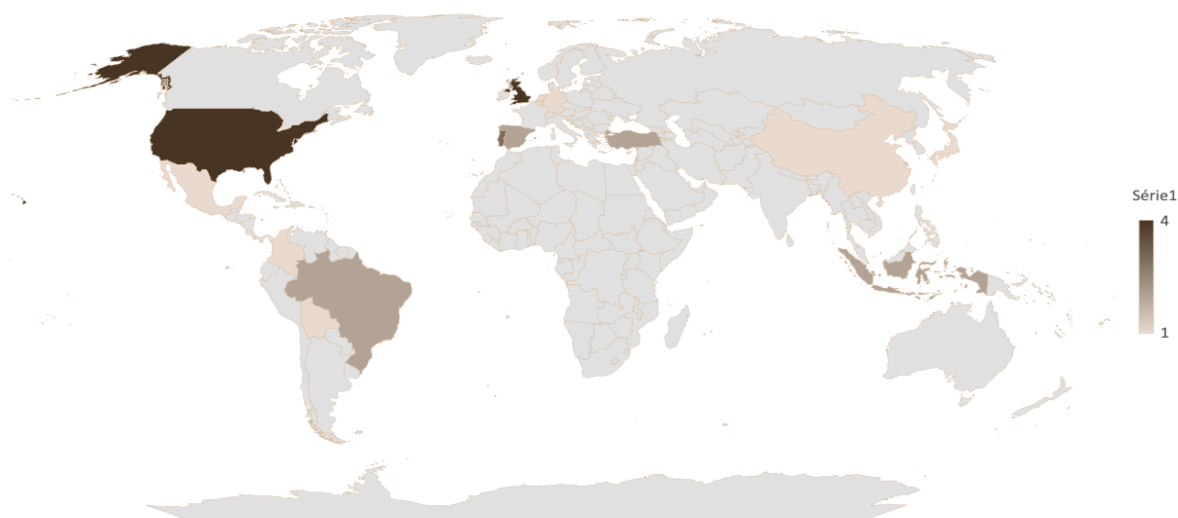
Quadro 7 – Critérios de exclusão

<b>Critérios de Exclusão (CE)</b>	<b>Descrição dos Critérios de Exclusão</b>
CE1	Artigos não disponíveis integralmente on-line em bases de dados acadêmicas
CE2	Artigos publicados em periódicos não revisados por pares
CE3	Artigos que abordem as temáticas cidadania global e cidadania digital, mas que não se vinculam à área da educação

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Foram selecionados 27, conforme Quadro 8, sendo o artigo mais antigo dentre eles do ano de 2016 e o mais recente do ano de 2024, dos quais 2 foram publicados em 2016, 7 em 2018, 4 em 2019, 2 em 2020, 4 em 2021, 2 em 2022, 5 em 2023 e 1 em 2024. O mapeamento realizado indica que 4 artigos procedem do Reino Unido, outros 4 dos Estados Unidos da América, 3 pertencem a Portugal, 8 procedem da Turquia, da Indonésia, da Espanha e do Brasil, sendo 2 artigos de cada um desses quatro países; e os 8 últimos são da Alemanha, Bélgica, Bolívia, China, Colômbia, Holanda, Japão e México, sendo 1 artigo de oriundo de cada um deles.

Figura 3 - Mapeamento dos artigos selecionados na RSL



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os 27 artigos selecionados constituem a base a ser analisada nesta dissertação a partir dos termos de busca – global citizenship e digital citizenship – e da sua relação com a educação básica e suas implicações. Desses, 17 estão em língua inglesa, 5 em língua espanhola e 5 em língua portuguesa. Esses artigos abrangem um amplo espectro de temas e incluem análises conceituais, revisões de literatura, estudos de caso e desdobramentos educacionais da cidadania global e digital. Trata-se de artigos publicados na última década em diferentes países e contextos, que pretendem refletir uma preocupação holística com a educação para a cidadania num contexto digital e globalizado.

Quadro 8 – Artigos selecionados

Artigos	Título e Autor	Ano	País
01	A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age (CHOI, M.).	2016	Reino Unido
02	Interpretaciones de la educación para la ciudadanía global en la reforma de la educación media superior en México (PERAZA-SANGINÉS, C.).	2016	Espanha
03	Construyendo Ciudadanía Global en Tiempos de Neoliberalismo: Confluencias entre la Educación Mediática y la Alfabetización Digital (FUEYO- GUTIÉRREZ, A. <i>et al.</i> ).	2016	Espanha
04	Cidadania global e Direitos Humanos: efeitos educacionais do desenvolvimento de simulação da ONU no Vale do Jequitinhonha (MARTINS, A. L. <i>et al.</i> ).	2018	Brasil
05	Educação digital: a base para a construção da cidadania digital (SOUZA, M. C.).	2018	Portugal

06	Educação para a cidadania global e intercompreensão: reflexões em torno de um projeto desenvolvido no 1.º ciclo do ensino básico (SILVA, F. P.; ANDRADE, A. I.).	2018	Portugal
07	Cidadania global e integração curricular: desafios e oportunidades nas vozes de formadores de professores (LOURENÇO, M.).	2018	Portugal
08	Mapping a changing field: A literature review on digital citizenship (JORRING, L. <i>et al.</i> ).	2018	Alemanha
09	What kind of (digital) citizen? A between-studies analysis of research and teaching for democracy (HEATH, M. K.).	2018	Inglaterra
10	Centennials, ciudadanos globales y digitales (JASSO-PEÑA, F. J. <i>et al.</i> ).	2019	Colômbia
11	Young people as global citizens: negotiation of youth civic participation in adult-managed online spaces (PATHAK-SHELAT, M.; BHATIA, K. V.).	2019	Reino Unido
12	Global Digital Citizenship: Providing Context (ARMPFIELD, S. W. J.; BLOCHER, J. M.).	2019	Estados Unidos
13	A literature review: Digital citizenship and the elementary educator. (WALTERS, M. G. <i>et al.</i> ).	2019	Estados Unidos
14	Global citizenship education in conflict-affected settings: Implications of teachers' views and contextual challenges for the Lebanese case (GHOSN-CHELALA, M.).	2020	Holanda
15	Re/Coding Global Citizenship: How Information and Communication Technologies Have Altered Humanity and Created New Questions for Global Citizenship Education (SWARTS, G. P.).	2020	Turquia
16	Digital citizenship and its teaching: A literature review (ÖZTÜRK, G.).	2021	Turquia
17	Conceptualization and measurement of digital citizenship across disciplines (CHEN, L. L. <i>et al.</i> ).	2021	Bélgica
18	Promoting digital citizenship education in junior secondary schools in Hong Kong: supporting schools in professional development and action research (CHONG, E. K.; PAO, S. S.).	2021	China
19	Creating the digital citizen: students' co-construction of meaning for global citizenship during online discussions (MYERS, J. P.).	2021	Estados Unidos
20	Digital Citizenship in Civic Education Learning: A Systematic Literature Review (FAJRI, I. <i>et al.</i> ).	2022	Indonésia
21	Educação para a cidadania global ética: do neoliberalismo a uma pedagogia baseada em valores (BOSIO, E.; SCHATTLE, H.).	2022	Brasil
22	Exploring Digital Citizenship Awareness among Middle School Students in Surabaya: An Empirical Study on Current Perspectives and Educational Implications (HARMANTO, H. <i>et al.</i> ).	2023	Indonésia
23	Digital and socio-civic skills development and young people's perceptions of digital citizenship in the UK (PEART, M. <i>et al.</i> ).	2023	Estados Unidos
24	Education for sustainable development and global citizenship education in the GCC: a systematic literature review (AMIN, H. <i>et al.</i> ).	2023	Reino Unido
25	Reconsidering the Possibilities of Digital Citizenship and Pedagogy: Beyond the "Post-Truth" Dystopia (SAKAMOTO, J.).	2023	Japão

26	Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura (DÍAZ-MÉNDEZ, R. E. <i>et al.</i> )	2023	México
27	Ciudadanía digital en estudiantes: revisión sistemática. (SORIA-PÉREZ, Y. F. <i>et al.</i> )	2024	Bolivia

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Choi (2016) analisa a cidadania digital no contexto da educação cidadã e democrática na era da Internet, identificando quatro categorias principais que constituem a cidadania digital: ética, alfabetização em mídia e informação, participação/engajamento e resistência crítica. Sua pesquisa enfatiza a necessidade de compreender a cidadania no contexto da era digital e problematiza o quanto as noções tradicionais de cidadania são ainda aplicáveis em uma sociedade digitalizada e conectada. A autora se debruça sobre a evolução da compreensão do conceito de cidadania no intuito de identificar os elementos-chave que o constituem, num mundo cada vez mais interconectado.

Segundo Choi (2016), a cidadania global está relacionada à conscientização e ao compromisso diante dos assuntos globais, reconhecendo as interconexões entre as pessoas e os problemas em todo o mundo. A cidadania digital, portanto, rompe com uma lógica geoespacial e contribui para uma ampliação e atualização da compreensão do papel cidadão contemporâneo. A autora se refere à cidadania digital como um conjunto de habilidades, pensamentos e ações digitais que permitem às pessoas compreender, navegar, engajar-se e transformar a si mesmas, a comunidade, a sociedade e o mundo.

Peraza-Sanginés (2016) avalia como as tendências globais da educação têm influenciado o modelo tradicional de educação para a cidadania no México, especialmente, a partir da reforma integral da educação média superior através de uma abordagem discursiva e uma revisão curricular. Peraza-Sanginés (2016) identifica uma lacuna entre o discurso pedagógico oficial progressista e a prática educativa conservadora, destacando suas consequências para a interpretação da educação para a cidadania global. Observando, sobretudo, a discrepância entre o discurso oficial e a prática educativa ainda ancorada em modelos tradicionais e carentes de atualização.

A autora parte da constatação de que a cidadania global tem ganhado centralidade no discurso internacional no que diz respeito às prioridades educativas, contudo, ela reforça que esse conceito é pouco claro e, por isso mesmo, sujeito a

múltiplas interpretações. Do mesmo modo, ela problematiza a dificuldade de operacionalização desse conceito devido à multiplicidade de abordagens e compreensões. Peraza-Sanginés (2016) apoia-se em Cortina (1997) para afirmar que “a cidadania global pode ser entendida como um sentido de pertencimento e compromisso cívico através da identificação com valores humanistas e solidariedade internacional” (Peraza-Sanginés, 2016, p. 139).

Fueyo-Gutiérrez, Rodríguez-Hoyos e Hoechsmann (2018) analisam o conceito de cidadania global na sua relação com a educação midiática e a alfabetização digital, e argumentam que este só pode ser garantido através de mudanças no contexto tecnológico-educativo e pela abordagem das desigualdades socioeconômicas. Os autores identificam algumas brechas digitais enfrentadas por grande parte da população escolar, como “o acesso às tecnologias de última geração, a formação em competências digitais e instrumentais e a possibilidade de interação com diferentes plataformas digitais” (Fueyo-Gutiérrez; Rodríguez-Hoyos; Hoechsmann, 2018, p. 62), sugerindo rever as práticas educativas para a superação da exclusão social e digital.

Fueyo-Gutiérrez, Rodríguez-Hoyos e Hoechsmann (2018) discutem o conceito de cidadania digital considerando-o como uma extensão do papel tradicional dos indivíduos em estados democráticos para uma sociedade global e conectada. Além disso, eles enfatizam a necessidade de políticas educativas que permitam uma integração mais ampla dos países ao mundo globalizado e que abordem as desigualdades socioeconômicas e as brechas digitais. Sob esse viés a cidadania digital é compreendida como a capacidade dos indivíduos para participar na sociedade global conectada por meio de TD, com o objetivo de exercer e defender seus direitos e liberdades.

Por sua vez, Martins, Costa e Palhares (2018) examinam os efeitos educacionais de uma simulação de comitês da ONU em estudantes do Ensino Médio no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, e avaliam a compreensão e o engajamento dos alunos em temas relacionados aos Direitos Humanos alinhados aos programas da ONU para a disseminação dessas pautas. Os resultados apresentados indicam que a simulação foi eficaz na disseminação da cidadania global e no desenvolvimento de competências para enfrentar desafios relacionados aos Direitos Humanos, a pesquisa observou que os alunos demonstraram um aumento significativo no interesse pelos temas abordados.

Os autores se baseiam em programas e diretrizes da Organização das Nações Unidas e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura na compreensão da cidadania global, mas não apresentam no artigo uma definição do conceito. Entretanto, citando a UNESCO (2016), os autores referem que cidadãos globais são indivíduos cujo agir é pautado pela promoção de um mundo mais justo, pacífico e sustentável, considerando o respeito pelos Direitos Humanos, a justiça social, a diversidade, a igualdade de gênero e a sustentabilidade ambiental como aspectos fundamentais de sua formação (Martins; Costa; Palhares, 2018).

Souza (2018) discute a evolução do conceito de cidadania e a necessidade emergente de uma educação digital para preparar os indivíduos para a cidadania digital num contexto globalizado. A autora apresenta a cidadania digital como um desafio para as estruturas estatais globais, tendo em vista que a internet dissolve as barreiras geográficas e culturais, tornando cada pessoa, um cidadão e membro de uma comunidade mundial interligada. Nesse sentido, Souza (2018) postula que a educação digital é fundamental para transformar o indivíduo exposto à era digital e a uma ampla gama de informações, produtos e serviços globais.

Nessa pesquisa, Souza (2018) traça a evolução do conceito de cidadania desde a antiguidade até os dias atuais, destacando como a cidadania moderna não se restringe à nacionalidade ou a um espaço territorial com fronteiras definidas, mas inclui direitos e deveres em comunidades regionais, como na União Europeia. Sendo assim, num contexto em que as fronteiras estão abertas e tendem a abrir-se cada vez mais graças ao avanço das TD, a cidadania digital é descrita como “uma extensão natural dessas mudanças, onde o cidadão digital deve ser educado para lidar com as responsabilidades e direitos em escala mundial” (Souza, 2018, p. 62).

Silva e Andrade (2018) investigaram o papel da intercompreensão na educação para a cidadania global de alunos do 2º ano de uma escola primária na região de Aveiro, Portugal em sete sessões ao longo de três semanas, com o objetivo de entender como a intercompreensão se relaciona com a educação para a cidadania global. Através de uma abordagem metodológica interdisciplinar e colaborativa, o estudo utilizou técnicas de coleta de dados como observação direta, vídeos das sessões, portfólios das crianças, fichas de monitorização e entrevistas, além da análise do conteúdo dos dados, organizada por três categorias.

Os autores discutem o conceito de cidadania global à luz da necessidade de educar indivíduos capazes de resolver problemas, respeitar os outros e participar na

vida local, nacional e global. A intercompreensão é entendida como um processo complexo e multimodal, que visa à construção de identidades plurais e abertas, valorizando a diversidade linguística e cultural. Esse estudo põe em relevo a importância da intercompreensão como uma finalidade educativa, promovendo a formação de cidadãos respeitadores da diversidade e capazes de viver em sociedades multilíngues e multiculturais, incentivando os alunos a conhecer e a interagir com a diversidade linguística.

De acordo com Silva e Andrade (2018, p. 86 *apud* UNESCO, 2015), a cidadania global se refere ao sentido de pertencimento a uma comunidade mais ampla e envolve questões relativas aos desafios enfrentados pela humanidade em esfera global, que estão interconectados e requerem uma abordagem colaborativa e responsável. Dessa forma, um cidadão global seria alguém capaz de entender, agir e relacionar-se com os demais e com o meio ambiente de forma respeitosa, orientando sua conduta por valores universais considerando em comum a humanidade, a diversidade e o pluralismo para além das fronteiras nacionais.

Lourenço (2018) investiga sobre a integração da Educação para a Cidadania Global (ECG) nos currículos de formação inicial de professores, a partir de um estudo de caso que envolveu sete formadoras de professores de uma universidade portuguesa. A autora utilizou a metodologia de investigação-ação participativa, para identificar e compreender os desafios e oportunidades encontrados pelas docentes na integração curricular da ECG. As formadoras participaram de um programa de formação que incluiu nove sessões de trabalho colaborativo durante dezesseis meses e nele puderam conceber, implementar e avaliar projetos de ECG em suas unidades curriculares.

Seu estudo conclui que, apesar dos desafios, a ECG é uma perspectiva importante e adequada à formação de professores, mas salienta que são necessárias estratégias para potencializar a sua integração curricular. Além disso, a formação contínua de docentes é essencial para preparar as gerações futuras para as sociedades globalizadas. Citando Andreotti e Souza (2012), a autora problematiza o conceito de cidadania global:

Pode ser entendido como um sentimento de pertença a uma comunidade mais alargada e a formas de relação com os outros e com o meio ambiente assentes em valores universais como a justiça social e os direitos humanos (Lourenço, 2018, p. 12).



Jørring, Valentim e Porten-Cheé (2018) nos propõe uma RSL sobre cidadania digital, na qual examinam como a digitalização está transformando a participação política e as práticas cidadãs, trazendo foco ao conceito de cidadania digital, que tem sido empregado de forma inconsistente, o que dificulta sua aplicabilidade analítica, bem como impacto acadêmico e social. Sua revisão de literatura identificou cento e trinta e nove artigos nos quais se constatou a predominância de três abordagens: normativa, condicional e contextual, cada uma delas representa uma perspectiva distinta de como o conceito de cidadania digital é compreendido.

A abordagem normativa define a cidadania digital como um conjunto de comportamentos ideais online, com foco em educação e responsabilidade individual. A vertente condicional enfatiza o acesso à internet como um requisito para a participação cidadã, destacando assimetrias socioeconômicas. Enquanto a vertente contextual entende a cidadania digital como um conceito fluido, moldado por relações políticas, culturais e socioeconômicas, e influenciado por novas estruturas de poder relacionadas a dados, algoritmos e vigilância digital (Jørring; Valentim; Porten-Cheé, 2018).

Vale a pena destacar o caráter multidimensional dessa pesquisa sobre a cidadania digital, sua percepção sobre pontos de conflito e a sobreposição entre as diferentes abordagens. Os autores enfatizam a importância de considerar a mudança nas formas de participação política e nos valores em sociedades pós-industriais, temas muitas vezes negligenciados na literatura sobre cidadania digital (Jørring; Valentim; Porten-Cheé, 2018). Sendo assim, uma das contribuições dessa pesquisa é nos oferecer uma visão abrangente da cidadania digital, destacando a importância de reconhecer as formas mutáveis de cidadania e atividade política.

Heath (2018), discute a concepção de cidadania digital no contexto da educação e da tecnologia educacional em estados democráticos. Heath afirma que a cidadania digital é frequentemente definida de maneira restrita, limitando-se a comportamentos seguros e responsáveis on-line, o que na sua compreensão não reflete a complexidade da participação cívica e do engajamento social necessário para uma sociedade democrática inclusiva. Da análise que a autora realizou de diferentes literaturas do contexto educativo emergem três tipos de cidadãos: cidadãos pessoalmente responsáveis, cidadãos participativos e cidadãos orientados para a justiça.

Também faz uma crítica à tendência da Sociedade Internacional de Tecnologia em Educação por enfatizar apenas a responsabilidade pessoal e a segurança digital, sem explorar as oportunidades que a tecnologia educacional oferece para desenvolver pedagogias que integrem a cidadania no seu engajamento com a justiça social. Em virtude disso, a autora ressalta a necessidade de enquadrar a concepção de cidadania digital como um aspecto do engajamento cívico e ativo para a justiça social, o que no seu entendimento seria capaz de impulsionar a pesquisa e a prática educacional em uma direção mais proativa, visando desmantelar a opressão e promover a inclusividade.

Jasso-Peña, Gudiño-Paredes e Tamez-Solis (2019) investigam como a geração “centennial”, nascida entre 1997 e 2012, comunica sua cidadania global e digital em aspectos morais e sociopolíticos. Os pesquisadores utilizaram uma abordagem mista-exploratória com design sequencial e coletaram dados quantitativos e qualitativos em diferentes etapas da pesquisa, sem estabelecer uma subordinação entre esses dados. Seu estudo denota a importância de integrar as TD e as redes sociais na educação formal para preparar os jovens para a cidadania global e digital, além de enfatizar o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

Embora os autores destaquem a importância da educação, do pensamento crítico, da participação cívica e do entendimento intercultural na formação de cidadãos globais e digitais, não oferecem uma definição de cidadania global e digital nesse estudo. Contudo, se referem à tradição estoica como uma primeira tentativa de definição do que seria um cidadão mundial, entendendo-o como toda pessoa moralmente igual (Jasso-Peña; Gudiño-Paredes; Tamez-Solis, 2019). Também postulam a integração entre os dois conceitos para formar indivíduos que participem ativamente e de maneira responsável na sociedade globalizada e digitalizada.

Pathak-Shelat e Bhatia (2019) exploram como os jovens navegam e negociam sua participação cívica em espaços on-line gerenciados por adultos. A pesquisa apoia-se no modelo teórico de Stuart Hall (1980) para análise de conteúdo e entrevistas com blogueiros jovens para entender como eles interpretam e interagem com mensagens codificadas em plataformas de engajamento cívico on-line, a partir de duas plataformas específicas (You Think do World Bank e Voices of Youth da UNICEF) e constatam que, embora estas sejam guiadas por políticas institucionais, os jovens participantes encontram maneiras de articular suas ideias e realizar seus objetivos cívicos.

Para eles, a cidadania global na era digital tem a ver com a forma de como os cidadãos, embora inseridos nos seus contextos e culturas locais, participam efetivamente para além das fronteiras geográficas nos processos de desenvolvimento através de tais comunidades on-line, envolvendo-se com os meios de comunicação, informação e tecnologia para promover o intercâmbio cultural e a tolerância, a economia desenvolvimento, boa governação, igualdade e paz (Pathak-Shelat; Bhatia, 2019, p. 89, tradução nossa).

Armfield e Blocher (2019) discutem a complexidade da cidadania digital global e como os futuros professores são preparados para compreender e ensinar esse tópico aos seus alunos. O estudo aborda o redesenho de uma disciplina de cidadania digital para professores em formação, incorporando temas como acesso equitativo, conscientização global, compreensão cultural, uso seguro, saudável, legal, ético e responsável da tecnologia. Os autores sugerem que a integração da tecnologia na educação precisa considerar questões de justiça social, capital tecnológico e social, para evitar a marginalização de grupos de estudantes.

As recomendações do estudo incluem a integração do ensino de tecnologia no contexto da cidadania digital, a atualização contínua do conteúdo para refletir as mudanças na tecnologia e a promoção de colaborações transculturais para melhorar a compreensão global e cultural dos alunos, mas não indicam uma definição conceitual da “cidadania global digital”. Entretanto, os autores reforçam a ideia presente em Jasso-Peña, Gudiño-Paredes e Tamez-Solis (2019) de integração entre os conceitos – cidadania global e cidadania digital – a partir das tecnologias destacando o uso seguro, ético e legal, o acesso equitativo e a consciência global (Armfield; Blocher, 2019).

Walters, Gee e Mohammed (2019) apresentam uma revisão de literatura que trata da cidadania digital e do papel do educador do ensino fundamental nesse contexto e destacam a necessidade de entender o conhecimento e as crenças dos educadores sobre a tecnologia e a cidadania digital de modo a preencher lacunas na sua formação e promover o uso apropriado, responsável e ético da tecnologia entre os estudantes. Já na introdução do artigo, as autoras afirmam que a cidadania digital pode ser “definida como o uso aceitável, ético e responsável da tecnologia, enfatizando comportamentos colaborativos, criativos e auto-empoderadores” (Walters; Gee; Mohammed, 2019, p. 1).

Do mesmo modo, elas se propõem examinar os nove elementos da cidadania digital de Ribble (2015), que incluem: 1) o acesso digital, 2) o comércio digital, 3) a

comunicação digital, 4) a alfabetização digital, 5) a etiqueta digital, 6) a lei digital, 7) os direitos e responsabilidades digitais, 8) a saúde e o bem-estar digital e 9) a segurança digital (Walters; Gee; Mohammed, 2019). As autoras observam a cidadania digital como essencial para a educação do século XXI, conectando a alfabetização digital à participação cívica e à preparação para a vida em uma sociedade globalizada e interconectada, além das habilidades e conhecimentos necessários em ambientes cada vez mais digitalizados.

Ghosn-Chelala (2020) examina a implementação da Educação para a Cidadania Global (ECG) em contextos afetados por conflitos, com foco específico no caso libanês. Ela constata que apesar do Currículo Nacional Libanês (LNC) endossar temas de ECG, ele enfrenta múltiplos desafios devido ao legado de conflitos no país. A partir de entrevistas com professores de escolas públicas libanesas Ghosn-Chelala (2020) se depara com práticas educativas tradicionais, centradas na transmissão de conhecimento, com pouco espaço para o diálogo crítico e o desenvolvimento de competências de ordem superior, nas quais a maioria dos professores prioriza noções estreitas de cidadania.

A autora conclui que se faz necessário uma mentalidade global e entusiasmo dos professores pela ECG, além de desenvolvimento profissional interdisciplinar e em tecnologia digital. O artigo propõe a integração da cidadania digital como um caminho para preencher as lacunas curriculares e promover abordagens progressivas de ensino e desenvolver mentalidades de ECG entre professores e alunos. Ghosn-Chelala (2020) apresenta a ECG em contraste com a noção de identidade nacional e de patriotismo, para promover a apreciação e o compromisso com os valores universais, tais como a interconectividade, a compreensão e a diversidade intercultural.

Swarts (2020) examina a influência das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na Educação para a Cidadania Global (ECG) e no conceito de humanidade. As TIC, que permitem conexões e interações educacionais globais, também trazem desafios a ECG a partir do aumento do controle governamental sobre elas, seja para vigilância ou para o uso estratégico delas. E identifica três grandes desafios que a ECG enfrenta no contexto das TIC: a mudança na forma como os humanos se envolvem com questões globais; o papel dos governos e do status de cidadania numa era "disruptiva"; e o papel das corporações tecnológicas no controle e entrega de mídia globalizada.

O autor sugere que a ECG deve se adaptar a essas mudanças, reimaginando e reestruturando seus princípios dentro do mundo digital. Para ele, a ECG está em uma posição única para contribuir com as necessidades da sociedade global, especialmente no que diz respeito à utilização das TIC como ferramentas para abordar os desafios globais. No entanto, isso requer que a ECG seja repensada sistematicamente para contrabalançar o nacionalismo e a divisão política e para criar "comunidades de diferença" que permitam a inteligência colaborativa entre humanos e máquinas (Swarts, 2020, p. 80).

Embora Swarts (2020) reconheça que a compreensão sobre a ECG seja alvo de contestações e com uma diversas interpretações, o autor aponta que a UNESCO, a Oxfam e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) adotaram definições consistes em ECG, o que tem contribuído positivamente ao “capacitar alunos de todas as idades para assumirem papéis ativos, tanto local como globalmente, na construção de sociedades mais pacíficas, tolerantes, inclusivas e seguras” (Swarts, 2020, p.79).

Öztürk (2021) realiza uma revisão de literatura – que inclui uma ampla gama de estudos que abordam diferentes aspectos da cidadania digital e sua educação –, na qual evidencia o crescimento da incidência das tecnologias na vida cotidiana, especialmente durante a pandemia de COVID-19. O autor classifica as pesquisas na área em quatro grupos: introdução do conceito de cidadania digital e seus elementos, determinação dos níveis ou percepções de cidadania digital dos participantes, exame dos currículos educacionais sob a perspectiva da cidadania digital e estudos sobre a educação da cidadania digital e seus elementos.

A pesquisa de Öztürk (2021) está orientada pela urgência em preparar os estudantes em diferentes níveis educacionais para se comunicarem e colaborarem de forma segura e responsável em ambientes on-line, apoiado no conceito de cidadania digital de Ribble, Bailey e Ross (2004). Também destaca a necessidade de mais pesquisas e ações educacionais capazes de promover de modo mais efetivo essa temática. “A cidadania digital é definida como o conjunto de comportamentos on-line que garantem o uso legal, seguro, ético e responsável das tecnologias de informação e comunicação” (Öztürk, 2021, p. 31).

Chen *et al.* (2021) investigam a concepção e mensuração da cidadania digital em diferentes disciplinas, considerando que a expansão da tecnologia digital impulsionou um interesse crescente na construção desse conceito. Embora esse seja

um conceito emergente e amplamente utilizado em pesquisas, carece de uma definição comum (Chen *et al.*, 2021). As autoras analisaram nesta revisão integrativa de literatura trezentos e cinquenta itens únicos, dos quais cento e quatorze eram artigos de revistas científicas, com mais da metade relacionados à educação, deparando-se com concepções variadas de cidadania digital adotadas por diferentes disciplinas.

A pesquisa das autoras identificou duas definições influentes de cidadania digital: a de Ribble e colegas (Ribble; Bailey, 2007; Ribble, 2012; 2015), enfocada na competência e comportamento adequado no uso da tecnologia digital, e a de Mossberger, Tolbert e Mcneal (2007), que enfatiza a participação social e política através de meios digitais (Chen *et al.*, 2021). Para elas a cidadania digital trata-se de uma construção multifacetada, abrangente e transversal com interface com diferentes áreas, cuja literatura é rica, mas que dada a falta de consenso conceitual dificulta avanços mais significativos nas pesquisas (Chen *et al.*, 2021, p. 1-2).

Chong e Pao (2021) investigaram a eficácia de um projeto de desenvolvimento profissional sobre a educação para a cidadania digital – Digital Citizenship Education (DCE) oferecido pela Universidade de Educação de Hong Kong em escolas secundárias da cidade, visando promover a DCE e apoiar o desenvolvimento profissional de professores em exercício. Com base em sua investigação, as autoras concluíram que o projeto contribuiu positivamente para o conhecimento e competências dos professores na área da DCE, especialmente em relação à preparação dos alunos para se tornarem cidadãos digitais, éticos e responsáveis.

Segundo as autoras, a definição de cidadania digital é multifacetada e inclui comportamentos éticos na virtualidade, alfabetização midiática e participação cívica on-line (Chong; Pao, 2021). Elas discutem a cidadania digital sob diferentes vieses, destacando os nove elementos da cidadania digital, conforme descritos por Ribble, Bailey e Ross (2004) sugerindo que a integração da cidadania digital no currículo escolar emerge de forma essencial para preparar os jovens para se tornarem cidadãos digitais competentes e responsáveis, o que por sua vez envolve ensinar sobre questões legais, éticas e de segurança na internet, além da habilidade para avaliar a credibilidade das informações on-line.

Myers (2021) nos apresenta uma pesquisa que investiga se os fóruns de discussão on-line assíncronos suportam a construção de significado sobre a cidadania por parte dos estudantes em um mundo globalizado. Para o autor a cidadania é uma

identidade cada vez mais contestada pelos jovens, sobretudo, os que têm poucas oportunidades de uma educação cívica tradicional para considerar sua própria cidadania. Sua premissa fundamenta-se no fato dos debates on-line serem considerados espaços eficazes para aumentar o diálogo e o pensamento crítico entre estudantes de diversas idades e salienta que há pouca pesquisa sobre sua eficácia na construção de novas compreensões sobre a cidadania.

A análise do autor considerou oitenta e nove postagens num fórum de discussão, revelando que os debates produziram conversas substantivas sobre o significado da cidadania, embora raramente tenham alcançado os níveis mais altos de construção de conhecimento. Myers destaca, ainda, a necessidade de organizar e orientar os fóruns de discussão para suportar a construção de conhecimento, além de fomentar o diálogo. Também contribui para a compreensão do papel da tecnologia na educação para a cidadania global, sugerindo que, embora os debates on-line possam facilitar a construção de conhecimento, há limitações quanto à profundidade dessas discussões (Myers, 2021).

Os educadores cívicos recorrem agora cada vez mais às práticas digitais, como a promoção do diálogo sobre questões políticas para promover a aprendizagem da cidadania na sala de aula. No entanto, as definições de cidadania digital para utilização nas escolas enfatizam frequentemente o comportamento on-line seguro, concentrando-se em aspectos largamente apolíticos, como o acesso on-line, preocupações com a privacidade, pegadas digitais, alfabetização tecnológica e cyberbullying (Myers, 2021, p. 592, tradução nossa).

O autor constata ampliação de práticas digitais nas abordagens de educadores cívicos, objetivando promover o diálogo e a criticidade sobre cidadania. Também, evidencia a predominância de uma concepção de caráter normativo acerca da cidadania digital concentrada em aspectos apolíticos, o que pode não favorecer o desenvolvimento de uma consciência cidadã crítica. Myers (2021), falando sobre outras características da cidadania digital, cita ainda Mossberger, Tolbert e Mcneal (2007) como pesquisadores que têm enfatizado sua dimensão política e a Buchholz, Dehart e Moorman (2020) que incluem a orientação da justiça social como parte constitutiva da cidadania digital (Myers, 2021).

Fajri, Budimansyah e Komalasari (2022) fornecem uma revisão sistemática da literatura que propõe analisar a prática e as implicações da cidadania digital no contexto da educação cívica. Sua pesquisa identificou que a prática da cidadania

digital na educação cívica está frequentemente associada à participação política, à participação democrática e ao envolvimento cívico on-line, cujas implicações foram avaliadas em termos de materiais didáticos, políticas curriculares e o papel dos estudantes e professores. Contudo, para os autores, apesar do crescente número de estudos sobre cidadania digital em educação, a pesquisa ainda é escassa, especialmente na Indonésia. Fajri, Budimansyah e Komalasari (2022) reconhecem que a cidadania digital emerge como uma temática cuja relevância tem crescido na era digital, especialmente no contexto da internet e das mídias sociais. Os autores destacam sua importância para a formação e educação cívica dos jovens cidadãos, de modo a desenvolver neles o senso de responsabilidade por suas ações em ambientes virtuais na era digital. Chamam a atenção para a necessidade de integrar diferentes conceitos de cidadania digital nos programas educacionais privilegiando aquelas perspectivas que se ocupam das questões cívicas (Fajri; Budimansyah; Komalasari 2022).

Bosio e Schattle (2022) nos sugerem um modelo de Educação para a Cidadania Global Ética (ECG Ética) no intuito de ultrapassar os princípios neoliberais e mercado-orientados, para promover valores como responsabilidade social, justiça, direitos humanos e sustentabilidade “glocal”. Sua reflexão se baseia em cinco dimensões<sup>7</sup>: criação de valores, progressão de identidade, envolvimento coletivo, disposição glocal e mentalidade intergeracional; e destacam a importância de uma abordagem reflexiva e crítica na educação, capaz de levar os estudantes a questionar as formas dominantes de globalização neoliberal e seus impactos na sociedade.

Nesse sentido, para Bosio e Schattle (2022), a ECG Ética é concebida como uma estrutura pedagógica que capacita os cidadãos globais a desenvolver uma compreensão moral de sua implicância na economia global e a agir além de suas preocupações individuais, dando ênfase nas capacidades pessoais como autoconsciência, compreensão internacional, empatia transcultural e senso de responsabilidade pelo bem comum (Bosio; Schattle, 2022). Esse modelo, adaptável a

---

<sup>7</sup> Essas cinco dimensões do modelo apresentado pelos autores pode ser assim detalhada: **a) criação de valores** que se refere ao desenvolvimento de valores como capacitação, criatividade, empatia e interesse pela humanidade; **b) a progressão de identidade** que envolve o desenvolvimento de capacidades pessoais para engajar-se em responsabilidades sociais; **c) o envolvimento coletivo** que destaca a importância da participação ativa em debates públicos e na resolução de problemas globais; **d) a disposição glocal** capaz de reconhecer a interdependência global e a necessidade de soluções que transcendam fronteiras nacionais e **e) a mentalidade intergeracional** que interpela os cidadãos globais a considerar as percepções do passado e as obrigações futuras em suas ações presentes (Bosio; Schattle, 2022).



diferentes contextos educacionais, visa colaborar para que cidadãos globais mais reflexivos, responsáveis e empáticos, estejam ativamente engajados na sociedade, voltados para o bem comum global e a justiça social.

Harmanto *et al.* (2023) contribuem para a discussão sobre a cidadania digital e sua importância na educação ao investigar sobre o nível de conscientização da cidadania digital entre estudantes do ensino fundamental na cidade de Surabaya e abordou oito dimensões da cidadania digital: acesso digital, comércio digital, literatura digital, ética digital, lei digital, direitos e obrigações digitais, saúde digital e segurança digital. Com base no método quantitativo que envolveu a pesquisa, contemplou duzentos estudantes selecionados aleatoriamente em diferentes regiões da cidade e os resultados revelaram que esses estudantes têm um alto nível de acesso a dispositivos digitais e utilizam intensamente a internet para atividades diversas.

Essa investigação também identifica limites no conhecimento específico de atividades realizadas on-line, bem como no envolvimento dos estudantes com tecnologias emergentes, como a inteligência artificial. Os autores veem a educação sobre cidadania digital como crucial para guiar esses jovens a navegar de maneira responsável e ética no mundo digital, por tratar-se de uma concepção que auxilia na compreensão, realização e implementação dos direitos e obrigações dos cidadãos. “Esses, por sua vez, levam adiante conhecimentos, habilidades e disposições cívicas de maneira digital no contexto da cidadania, incluindo aos estudantes como jovens cidadãos” (Harmanto *et al.*, 2023, p. 2).

Peart, Higgins e Delgado (2023) examinam, à luz do exercício da cidadania digital, a relação entre o perfil participativo de jovens e suas percepções do desenvolvimento de habilidades digitais e sócio-cívicas no Reino Unido. Sua pesquisa evidencia que o currículo inglês de educação para a cidadania ainda está centrado em formas tradicionais de participação política, propondo, portanto, uma abordagem atualizada para educação para a cidadania na era digital. Para os autores, as formas mais tradicionais de engajamento político correm o risco de não alcançar conceitualizações mais amplas e profundas de engajamento cívico e cidadania, especialmente após o Brexit.

Nesse contexto, os autores reconhecem a cidadania digital como um processo no qual existem um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes necessários para a participação ativa e responsável em comunidades digitais, com um foco na

justiça social, no engajamento crítico e na capacidade de lidar com informações e tecnologias de maneira criativa e segura (Peart; Higgins; Delgado, 2023).

Do mesmo modo, os autores acima citados referem-se às contribuições de Ribble e Bailey (2007), Choi (2016) e outros para o desenvolvimento do conceito de cidadania digital, destacando a necessidade de atualização do conceito de cidadania de modo a incluir o contexto digital.

Amin, Zaman e Tok (2023) revisam sistematicamente a literatura sobre Education for Sustainable Development (ESD) e Global Citizenship Education (GCED) nos países do Gulf Cooperation Council (GCC) e ressaltam a transformação social e econômica dos países do GCC, que buscam se tornar economias baseadas em conhecimento. Nesse processo, as pesquisadoras apontam a educação como um aspecto fundamental para potencializar mudanças, com reformas educacionais neoliberais e um foco crescente na ESD e GCED para alcançar economias pós-carbono e uma diversificação econômica mais efetiva.

As autoras identificam que a maioria dos estudos se concentra em instituições educacionais formais, como escolas e universidades, e menos em contextos de aprendizagem informal. Revelam que os desafios e recomendações para a implementação efetiva da ESD e GCED no GCC são semelhantes aos de outras regiões, especialmente a Europa, apontando para uma crise estrutural e epistemológica mais profunda nos sistemas educacionais modernos (Amin; Zaman; Tok, 2023, p. 14).

Isso os faz concluir que a educação deve ser repensada em direção a futuros sustentáveis e justos, que são necessárias discussões francas sobre os objetivos e práticas pedagógicas.

Amin, Zaman e Tok (2023) não definem a cidadania global, mas referem a sua importância na promoção de justiça social, paz e desenvolvimento sustentável em todo o mundo. As autoras citam a UNESCO (2022) para ressaltar a relevância da Educação para Cidadania Global como meio para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Amin e suas parceiras endossam esse viés e afirmam que os ODS "não podem ser atingidos apenas com base no poder bruto, sendo necessários os esforços de todos os cidadãos do mundo para progresso em direção a esses objetivos por meio da instrução, do diálogo e da cooperação" (Amin; Zaman; Tok, 2023, p. 2 *apud* UNESCO, 2022).

Sakamoto (2023) aborda a reinvenção da cidadania digital e da pedagogia na era da pós-verdade marcada pela disseminação de fake news e discute a importância da educação para a cidadania global, com ênfase no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. Também critica a abordagem japonesa à alfabetização midiática, que historicamente tem sido tratada como parte da tecnologia educacional, em detrimento da integração com a pedagogia e conchama os pesquisadores de pedagogia japonesa a agir interdisciplinarmente e abordar o desafio de materializar os princípios da cidadania digital e da alfabetização midiática.

Em sua pesquisa o autor se detém na relação entre cidadania digital e alfabetização midiática, argumentando que ambos os conceitos devem ser integrados para formar uma educação completa para a democracia. Sakamoto sugere que a cidadania digital, que se originou na engenharia educacional, precisa ser reavaliada em conjunto com a alfabetização midiática para criar cidadãos ativos e participativos (Sakamoto, 2023). Defende a necessidade de uma educação baseada na resistência e no pensamento crítico, que favoreça o florescimento de uma sociedade democrática e avançada globalmente.

Sakamoto (2023) ressalta a contribuição desses autores para o desenvolvimento do conceito de cidadania digital, especialmente a partir da obra *Digital Citizenship Handbook for School Leaders*. O autor alude que nela os nove elementos da cidadã digital introduzidos por Ribble (2015) sofrem pequenas alterações e cita o caso da mudança no item “alfabetização digital” que passa a ser referido, a partir de então, como “fluência digital”. Sakamoto insiste na necessidade de atualização da educação japonesa, sobretudo, no contexto da pandemia de COVID-19 que evidenciou a necessidade de uma educação remota e híbrida.

Díaz-Méndez, Gallardo-Córdova e Velarde-Camaqui (2023) nos apresentam uma revisão sistemática da literatura sobre a formação docente em competências cidadãs globais (CCG), objetivando mapear a produção atual, tendências e práticas educativas inovadoras no tema. As autoras analisaram 140 artigos, publicados entre 2016 e 2022, em inglês e espanhol, cujos resultados mostram que apenas 40 países publicam sobre o assunto, com destaque para a Colômbia na América Latina. Também identificaram alguns problemas de compreensão sobre o significado de CCG que afetam a aplicação de estratégias didáticas. Além disso, identificaram que as publicações sobre o tema aumentaram a partir de 2017, decaindo em 2021.

Soria-Pérez *et al.* (2024) visam identificar estratégias eficazes para a formação em cidadania digital (CD) em estudantes universitários e de escolas. Os autores apresentaram uma RSL a partir das bases de dados Scopus e Scielo, nas quais os autores selecionaram 29 documentos empíricos de acesso aberto publicados entre 2017 e 2022. Os resultados apresentados pelas autoras demonstraram a eficácia da Educação para a Cidadania Mundial (ECM), de ferramentas pedagógicas e on-line na promoção da CD, a qual abrange dimensões cognitivas, sociais, tecnológicas, éticas e pessoais.

Nesse sentido, Soria-Pérez *et al.* (2024) apontam a prática de “netiqueta” em redes sociais, o aprendizado e o ambiente familiar como fatores positivos, enquanto as questões de gênero e as características pessoais são vistos como fatores negativos. A pesquisa das autoras também destaca a importância do papel dos docentes na integração da CD no currículo e na preparação dos profissionais de educação para enfrentar os desafios da era digital. As autoras indicam que as estratégias mais utilizadas incluem a participação em atividades on-line, a resolução de problemas e a aprendizagem em equipe. A apropriação da CD é mensurada em diferentes modelos.

A modo de síntese podemos dizer que os artigos analisados apresentam pistas de convergência e divergência no que refere à compreensão da cidadania global e cidadania digital. No que se refere às convergências, a **primeira pista** que destacamos é a necessidade de uma educação para a cidadania digital e global, uma proposta subjacente à reflexão de vários dos artigos analisados, que também destacam a necessidade de habilidades críticas, alfabetização digital e participação cívica (Choi, 2016; Peraza-Sanginés, 2016; Fueyo-Gutiérrez; Rodríguez-Hoyos; Hoehsmann, 2018; Martins; Costa; Palhares, 2018; Souza, 2018; Silva; Andrade, 2018; Lourenço, 2018).

A **segunda pista** convergente nessa análise são os desafios relacionados à integração curricular, indicados por alguns autores em relação à Educação para a Cidadania Global (ECG) e à cidadania digital nos currículos escolares, um aspecto que é considerado um desafio comum, com necessidade de estratégias específicas para superá-lo (Lourenço, 2018; Jørring; Valentin; Porten-Cheé, 2018; Heath, 2018). Nessa mesma perspectiva estão as desigualdades socioeconômicas e digitais, que surge como uma **terceira pista** convergente através da qual alguns autores destacam as brechas digitais e desigualdades socioeconômicas, sinalizando as implicações

diretas para a compreensão e constituição da cidadania digital (Fueyo-Gutiérrez; Rodríguez-Hoyos; Hoechsmann, 2018; Jørring; Valentin; Porten-Cheé, 2018; Ghosn-Chelala, 2020).

Uma **quarta pista** que emerge como convergência entre os artigos analisados é a perspectiva de uso de TD na educação. De modo geral, podemos afirmar que há um consenso entre autores acerca da importância das TD na educação para o exercício da cidadania enfatizando a necessidade de políticas educativas que promovam a inclusão e a equidade (Fueyo-Gutiérrez; Rodríguez-Hoyos; Hoechsmann, 2018; Armfield; Blocher, 2019; Walters; Gee; Mohammed, 2019). Além disso, podemos dizer que a constatação feita pelos autores da necessidade de mudança nas práticas pedagógicas e na formação de professores se configura como uma **quinta pista** de convergência que observamos nos artigos.

Quanto às pistas de divergência presentes nas obras analisadas, a que nos pareceu mais relevante refere-se às múltiplas definições de cidadania digital, que identificamos como **primeira pista** com diferentes definições desse conceito e diferentes enfoques, que vão desde comportamentos ideais on-line, ao acesso à internet e a participação política (Jørring; Valentin; Porten-Cheé, 2018; Chen *et al.*, 2021; Chong; Pao, 2021). A **segunda pista** de divergência nos artigos é a tensão existente entre as abordagens normativas e as abordagens contextuais. Observamos que alguns autores adotam uma abordagem de caráter normativo, com enfoque para comportamentos seguros e responsáveis on-line, enquanto outros optam por uma abordagem contextual, que leva em consideração a influência de fatores políticos, culturais e socioeconômicos (Jørring; Valentin; Porten-Cheé, 2018; Heath, 2018).

Uma **terceira pista** que parece não ser um consenso entre os autores é o foco dado à justiça social, pois embora alguns autores salientem sua importância na relação com a cidadania digital, outros se concentram em aspectos mais técnicos e apolíticos, daí surge a necessidade de enquadrar a concepção de cidadania digital para incluir a justiça social (Heath, 2018; Pathak-Shelat; Bhatia, 2019). A implementação da Educação para a Cidadania Global (ECG) figura como uma **quarta pista** de divergência no conjunto dos vinte e sete artigos, pois se observam discordâncias quanto à efetividade e aos desafios da implementação ECG em diferentes contextos, especialmente em países afetados por conflitos (Ghosn-Chelala, 2020).

A **quinta pista** de divergência são os desafios específicos que a realidade de cada país apresenta, uma vez que os diferentes contextos políticos, culturais e socioeconômicos influem e, em alguns casos, podem ser determinantes sobre o modo como a educação para a cidadania digital e cidadania global são compreendidas e implementadas (Peraza-Sanginés, 2016; Jasso-Peña; Gudiño-Paredes; Tamez-Solis, 2019; Harmanto *et al.*, 2023). As pistas de convergência e divergência sinalizadas refletem a complexidade e a multidimensionalidade dos temas da cidadania global e cidadania digital. Se por um lado, existe um consenso sobre a importância da educação para preparar os indivíduos para a cidadania num contexto digital e globalizado, por outro há várias abordagens e desafios específicos que precisam ser considerados. Nesse sentido, a integração da cidadania digital e global nos currículos escolares, a superação das desigualdades e a promoção da justiça social são áreas cruciais para o desenvolvimento de uma educação eficaz para a cidadania no século XXI.

Ao habitar esse primeiro território me deparei com nove revisões de literatura que ofereciam uma visão abrangente das diferentes abordagens e desafios relacionados à cidadania digital e global, bem como suas implicações educacionais. Choi (2016) apresenta uma análise conceitual da cidadania digital para a educação para a cidadania democrática na era da Internet. Enquanto Peraza-Sanginés, (2016) avalia como as tendências globais da educação têm influenciado o modelo tradicional de educação para a cidadania no México. Já Fueyo-Gutiérrez, Rodríguez-Hoyos e Hoechsmann. (2018) analisam o conceito de cidadania digital em relação à educação midiática e à alfabetização digital.

Nesse mesmo contexto, enquanto Martins, Costa e Palhares (2018) examinam os efeitos educacionais de uma simulação de comitês da ONU em estudantes do Ensino Médio no Vale do Jequitinhonha, Brasil. Souza (2018) discute a evolução do conceito de cidadania e a necessidade de uma educação digital para preparar os indivíduos para a cidadania digital num contexto globalizado. De modo semelhante, Silva e Andrade (2018) investigam o papel da intercompreensão na educação para a cidadania global de alunos do 2º ano de uma escola primária na região de Aveiro, Portugal.

Por último, Lourenço (2018) investiga sobre a integração da Educação para a Cidadania Global (ECG) nos currículos de formação inicial de professores para potencializar uma perspectiva educativa adequada ao atual contexto de globalização.

Jørring, Valentim e Porten-Cheé (2018) nos apresentam uma RSL sobre cidadania digital, examinando como a digitalização está transformando a participação política e as práticas cidadãs. Heath (2018) debate a concepção de cidadania digital no contexto da educação e da tecnologia educacional em estados democráticos, convocando-nos a explorar modelos alternativos de cidadania e novas formas de participação política.

Di Felice *et al.* (2018) e Di Felice (2020) contribuem para esse debate de maneira distinta e se distanciam das demais abordagens ao assumir a cidadania digital como uma oportunidade para uma profunda transformação, tanto das relações como da nossa ideia de sociedade e humano, na construção de redes e ecologias de dados. Assim, os autores abordam a cidadania digital, transitando das formas de contratualidade social marcadas pela agência humana, para aquelas estendidas para a biodiversidade e às entidades não-humanas. Podemos dizer que seu objetivo é despertar-nos para as mudanças provocadas pela era digital e contribuir na construção de formas mais inclusivas e interativas de participação e governança entre as diversas entidades interagentes. Em seguida, a modo de síntese, apresentamos no **Quadro 9** uma sistematização das principais pistas encontradas na habitação deste primeiro território, as quais nos auxiliarão na reflexão e análise dos resultados desta pesquisa.

Quadro 9 – Síntese das pistas encontradas no primeiro território

	<b>PISTAS DE CONVERGÊNCIA</b>	<b>PISTAS DE DIVERGÊNCIA</b>
1 <sup>a</sup>	educação “ <b>para a</b> ” <b>cidadania digital e a cidadania global</b>	<b>diferentes definições</b> de cidadania digital
2 <sup>a</sup>	desafios relacionados à <b>integração curricular</b>	<b>tensão existente entre as abordagens normativas e as abordagens contextuais</b> da cidadania digital
3 <sup>a</sup>	existência de <b>brechas digitais e desigualdades socioeconômicas</b>	<b>falta de consenso sobre</b> o enfoque dado à <b>justiça social</b>
4 <sup>a</sup>	perspectiva das <b>tecnologias digitais como ferramenta</b> a ser usada	desafios na <b>implementação da Educação para a Cidadania Global</b>
5 <sup>a</sup>	mudança nas <b>práticas pedagógicas e na formação de professores</b>	desafios específicos da realidade de cada país ( <b>contextos políticos, culturais e socioeconômicos</b> )

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Desse modo, essa dissertação pretende colaborar na compreensão dos diferentes olhares sobre os conceitos de cidadania global e cidadania digital, auxiliando numa abordagem mais integrativa dessas temáticas, considerando de

modo especial o contexto da educação básica. No próximo capítulo, no qual adentramos no segundo território dessa pesquisa, serão apresentados os intercessores teóricos, que fundamentam conceitualmente essa dissertação, tanto na abordagem sobre a perspectiva inaciana da cidadania global, como nas diferentes nuances relacionadas à cidadania digital, na emergência do Paradigma da Educação OnLIFE.



## 4 SEGUNDO TERRITÓRIO DA PESQUISA: CARTOGRAFIA DOS INTERCESSORES TEÓRICOS

No contexto da ciência moderna, as etapas da pesquisa – coleta, análise e discussão de dados – constituem uma série sucessiva de momentos separados. Terminada uma tarefa, passa-se à próxima. Diferentemente, o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes (Barros; Kastrup, 2015, p. 59).

O segundo território da pesquisa é constituído pela cartografia dos intercessores teóricos, que emergem como pistas à medida que habitamos esse território e se configuram como referenciais que orientam e fundamentam essa dissertação. É também na habitação desse território que se realiza o acompanhamento de um processo de pesquisa em produção, o qual indica pistas que contribuem no desenvolvimento da pesquisa-intervenção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015), pois os dados tornam-se pistas produzidas e analisadas ao longo do processo, à medida que o pesquisador habita os diferentes territórios.

Assim, no primeiro território da pesquisa, habitamos a RSL, analisamos a produção científica encontrada no mapeamento bibliográfico sobre cidadania global e a cidadania digital e identificamos pistas que colaboram na compreensão conceitual das temáticas estudadas nesta dissertação, almejando, portanto, uma melhor caracterização do problema investigado. O segundo território se configura a partir dos intercessores teóricos, das pistas encontradas no decorrer da habitação do primeiro território, cujo ponto de partida é a constatação dos múltiplos olhares sobre a cidadania global e a cidadania digital, bem como a dificuldade de operacionalização desses conceitos devido à diversidade de abordagens.

Neste capítulo contextualizamos a perspectiva inaciana da cidadania global, o desafio da cidadania digital e o paradigma da educação OnLIFE. Apresentamos como emergem esses conceitos e destacamos sua relevância na formação integral dos estudantes no contexto educacional no século XXI, no qual a cidadania global se posiciona como um dos dez identificadores globais<sup>8</sup> dos colégios jesuítas. O contexto

---

<sup>8</sup> Os identificadores globais são compromissos que cada colégio jesuíta assume em relação à identidade jesuíta e inaciana que o caracteriza e se inspiram nos documentos Características da Educação da Companhia de Jesus (1986) e Preferências Apostólicas Universais (2019) (cf. Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta, 2019, p. 60).

é o ponto de partida no qual iniciamos nossa reflexão, isso nos ajuda a compreender, como nos diz Passos e Barros (2015) que “toda pesquisa é pesquisa-intervenção, o que exige de nós um mergulho no plano da experiência, onde o conhecer e o fazer se tornam inseparáveis” (Passos; Barros, 2015, p. 30).

#### 4.1 O MUNDO INTEIRO É NOSSA CASA: A PERSPECTIVA INACIANA DA CIDADANIA GLOBAL

Deve-se notar que há diferentes tipos de residências na Companhia. A casa de provação (noviciado), o colégio, a casa dos professores e os lugares de peregrinação; e com este último o mundo inteiro se torna nossa casa (Nadal, 2011, p. 53, tradução nossa).

O Pe. Jerônimo Nadal, SJ (1507-1580), foi um dos primeiros companheiros de Inácio de Loyola (1491-1556) e o responsável pela promulgação das Constituições da Companhia de Jesus pela Europa, ao falar sobre a diversidade de residências onde viviam os jesuítas, destacava a existência de casas de provação (noviciado), de colégios, de casas dos professores e dos lugares de peregrinação. Através destes últimos, o mundo inteiro se tornava casa para os jesuítas. Cada um desses lugares é para o jesuíta um lugar de missão, o que não equivale a uma dimensão geográfica necessariamente, mas ao seu carisma, pois o jesuíta é um homem profundamente identificado com a missão, expressão da universalidade de sua vocação no mundo.

O espírito missionário que anima a Companhia requer de seus membros disponibilidade e mobilidade para serem enviados a qualquer parte do mundo e a assumir como própria a missão que a Igreja lhes confia, seja nas missões estrangeiras, seja na fundação e manutenção de colégios. Os jesuítas se compreendem como um corpo universal, composto na atualidade por membros de mais de cento e doze países e seis continentes, a serviço de uma missão comum. Essa visão ampla e global de sua missão é um dos traços distintivos da Companhia de Jesus ao longo de sua história. Nesse sentido, o caráter universal da vocação dos jesuítas torna-se a raiz que dá origem à perspectiva inaciana da cidadania global, como veremos a seguir.

A tradição educativa da Companhia de Jesus nasce da experiência espiritual de Inácio e seus primeiros companheiros, um pequeno grupo de estudantes universitários. Antes mesmo da fundação do primeiro colégio em 1548, os primeiros

jesuítas se destacavam pela busca de uma formação de excelência que os capacitasse para os desafios da missão. Essa tradição está plasmada “nos documentos oficiais da Ordem, nas orientações das Congregações e dos Superiores Gerais e nas propostas, acordos e compromissos das associações e/ou dos delegados de educação” (Klein, 2020, p. 6). Nesse sentido, cabe salientar que essa pesquisa e análise documental tem como fontes documentos institucionais da Companhia de Jesus relacionados à área da educação, não constituindo uma pedagogia no sentido estrito do termo, mas intuições pedagógicas com um ponto de partida comum, a experiência dos Exercícios Espirituais.

Os primeiros jesuítas se constituíram a partir de um grupo de universitários que se conheceram em Paris e que encontraram nos Exercícios Espirituais um caminho para seu crescimento humano e espiritual. Esse grupo foi a célula embrionária do que seria, mais tarde, a Companhia de Jesus, cuja fundação se deu no ano de 1540, quando o Papa Paulo III aprovou a primeira fórmula do Instituto e concedeu a Inácio, à época Superior Geral da Companhia, a faculdade de escrever as Constituições. Pouco a pouco, a nova ordem religiosa foi se expandindo e a fundação dos primeiros colégios surge como um elemento dinamizador do seu crescimento. Como observa Giard (2006), a criação de colégios garantiu à Companhia de Jesus sua inserção efetiva na sociedade moderna.

Na Sicília, o Vice-rei D. João de Vega, amigo pessoal de Inácio, no desejo de elevar o nível religioso e cultural da ilha, instituiu com a Câmara Municipal de Messina que pedissem ao Geral da Companhia a fundação dum colégio para a juventude da cidade. Inácio, num rasgo magnânimo, respondeu enviando logo dez jesuítas cuidadosamente escolhidos, entre os quais, Jerônimo Nadal, Pedro Canísio e André des Freux. Com esta inauguração formal do colégio de Messina em outubro de 1548, abriu a Companhia o seu primeiro colégio na Europa, primariamente destinado a estudantes leigos (Bangert, 1985, p. 40).

A fundação do colégio de Messina significou um marco na ampliação das missões até então desenvolvidas pelos jesuítas. Inácio avaliou cuidadosamente esse novo empreendimento, especialmente pelas implicações que poderia ter em relação à disponibilidade e mobilidade dos missionários, bem como quanto à pobreza desejada pelo fundador e os primeiros padres para ordem nascente. Alguns anos depois, à medida que se tornava claro para Inácio o grande serviço que os jesuítas poderiam prestar à Igreja no campo da educação, ele aplicou a este novo empreendimento todo o seu talento organizador (Bangert, 1985). Assim, a educação

passou a ser um dos apostolados principais para os jesuítas com a fundação de mais de trinta colégios por toda a Europa.

Dessa forma, segundo as circunstâncias de pessoas, de lugares e de tempos, os colégios jesuítas se estruturavam nas mais diferentes realidades, inicialmente espalhando-se pelo continente europeu e a partir dele, alcançando as terras do continente americano. Esses colégios, embora funcionassem de modo autônomo e independente uns dos outros, nutriam um sentido de pertencimento. Era a consciência de fazerem parte de um mesmo corpo a serviço de uma mesma missão. A *Ratio Studiorum* (1599) foi o primeiro documento no qual a Companhia esboçava um sistema educativo global para os seus colégios e buscava integrar um currículo humanista e enfatizar a formação do caráter pelo ensino da teologia, da filosofia e dos valores cristãos.

Magalhães (2019 *apud* Klein, 2020) ao resgatar a história da pedagogia inaciana apresenta três grandes períodos: a) fundação e expansão (1542-1773); b) busca de recuperação (1814-1964); e c) intensa renovação (1965-x). O primeiro período evidencia a fecundidade da reflexão pedagógica sobre a prática e a sistematização das experiências vividas. O segundo foi caracterizado pelo desejo de retorno às fontes e de recuperação da unidade entre os colégios jesuítas nos mais variados contextos. O terceiro e último período marcado pelo imperativo da inovação recebe o impulso do Vaticano II e da 31ª Congregação Geral da Companhia que reafirma a importância do trabalho realizado pelos colégios nas diferentes partes do mundo (Magalhães, 2021).

A Companhia de Jesus, que, por seu Instituto, quase sempre e em toda a parte, se consagrou com diligência durante tantos séculos, ao ensino. Agora por influência e impulso do Concílio Vaticano II, quer, por esta Congregação XXXI, confirmar o quanto estima o apostolado da educação, e exorta encarecidamente os seus membros a que sejam zelosos e firmes no apreço constante de tão importante apostolado (De Mori, 2009, p. 54).

Na década de 1960 a Companhia iniciou o processo de atualização do seu apostolado educacional, assumindo o espírito pós-conciliar que pretendia, a partir de uma reflexão global sobre a Igreja e suas relações com o mundo contemporâneo, modernizá-la. Na ocasião, os jesuítas, reunidos em Roma para a 31ª Congregação Geral, elegeram o espanhol Pe. Pedro Arrupe, SJ (1907-1991) como Superior Geral

da Ordem. Nessa mesma ocasião, através de um decreto próprio, os padres congregados destacaram a relevância do apostolado da educação para a Companhia, compreendendo-o como parte integral de sua missão e como uma importante dimensão da missão evangelizadora da Igreja.

Nesse processo surge o Secretariado de Educação, estabelecido em 1967 pelo Pe. Arrupe com a tarefa de animar a rede global de colégios jesuítas ao longo do mundo em sua missão educativa junto às novas gerações, inspirada na tradição jesuíta. Na atualidade, o Secretariado, existe para auxiliar as instituições educativas jesuíticas na conscientização de que são parte de uma tradição viva de excelência humana a serviço da missão da Companhia. Ao mesmo tempo, é também uma instância para facilitar a comunicação e a coordenação entre a Cúria Geral dos jesuítas em Roma e o apostolado educativo, visando promover o vigor apostólico dos colégios jesuítas no mundo todo, em concordância com a missão da Companhia de Jesus.

Em 1973 o Pe. Arrupe proferiu um discurso histórico dirigido aos antigos alunos dos colégios jesuítas da Europa, intitulado “Homens para os demais: a promoção da justiça e a formação nas associações”. Nele se atualizava a espiritualidade inaciana à luz do Concílio Vaticano II e da consigna “educação para justiça”, que emergiu como uma das grandes preocupações da Igreja no pós-concílio. Nesse discurso, que se tornou uma espécie de princípio orientador da educação jesuíta, o Pe. Arrupe instigou os antigos alunos a viver a fé cristã como uma opção de vida, tendo como chave de leitura a promoção da justiça e dirigindo uma especial atenção para os mais empobrecidos de nossa sociedade.

Entre os anos de 1974 e 1975, sob o binômio fé-justiça, foi celebrada a 32ª Congregação Geral da Companhia de Jesus, que representou um marco na atualização da missão dos jesuítas e buscou ser uma resposta às interpelações do tempo presente. “Em 1974, a Companhia de Jesus publicou o Decreto 4º da 32ª Congregação Geral, que diz: ‘A missão da Companhia de Jesus hoje é o serviço da fé, do qual a promoção da justiça constitui uma exigência absoluta’” (Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta, 2019, p. 71). Esse decreto foi um dos principais documentos dessa Congregação Geral, sua premissa se relaciona à promoção da justiça como uma dimensão essencial dos apostolados da Ordem Jesuíta.

Outro discurso que se tornou icônico no processo de atualização do apostolado educativo da Companhia foi a conferência “Nossos colégios hoje e amanhã (1980)”,

também do Pe. Arrupe. Ele a realizou durante um simpósio sobre o Ensino Médio que reuniu representantes de todo o “mundo” jesuítico. Na fala, buscou apresentar algumas considerações de caráter global sobre o apostolado da educação nas instituições jesuítas.

Para Arrupe o colégio é um grande instrumento de apostolado da Companhia, configura-se como uma plataforma a partir da qual se alcançam diferentes setores da sociedade e desafia jesuítas e leigos a uma educação comprometida com a transformação da sociedade.

Estamos para educar a todos, sem distinção. Não pode ser de outra maneira, já que o apostolado educativo, como todo o apostolado da Companhia, leva a indelével marca inaciana da universalidade. É certo que esta total abertura do conjunto da obra educativa da Companhia adquire — deve adquirir — determinações locais mais concretas, mas não é admissível o exclusivismo de qualquer tipo que seja. [...] E, embora seja a sociedade civil a quem compete primariamente socorrer a essa necessidade social, a Companhia se sente obrigada por vocação a ir em socorro dessa carência humana e espiritual, tornando assim real o direito da Igreja de ensinar em qualquer modalidade e grau (Arrupe, 2015, p. 167).

Mais tarde em 1986 a Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta (ICAJE)<sup>9</sup> publicou o documento “Características da Educação da Companhia de Jesus”, como resultado de um processo de discernimento, no qual se reuniram o consenso sobre o que é central e característico da educação jesuítica no final do século XX, oferecendo uma visão e uma proposta de sentido comuns aos colégios jesuítas no desenvolvimento de sua missão. As vinte e oito características são apresentadas em nove seções, cada uma delas começa com uma perspectiva inaciana extraída dos Exercícios Espirituais, acompanhada daqueles aspectos que constituíam “aplicações” daquela proposição na área da educação.

Naquele ano se celebrava o quarto centenário da primeira edição da *Ratio Studiorum* e o então Superior Geral da Companhia, Pe. Peter-Hans Kolvenbach, SJ oferecia às instituições educacionais “o fundamento de uma renovada reflexão sobre o apostolado educativo, à luz dessa reflexão, de uma avaliação das orientações e da vida da escola” (Klein, 2015). A recepção deste documento permitiu aos colégios construir uma nova unidade em torno de uma identidade comum que se desenvolve em muitos modelos diferentes e responde a distintos contextos. Assim,

---

<sup>9</sup> Nos documentos oficiais da Companhia de Jesus essa comissão é referida por meio de sua sigla em inglês ICAJE - *International Commission on the Apostolate of Jesuit Education*.

em decorrência de sua apropriação, surge, anos mais tarde, um novo documento que se tornaria um marco pedagógico como veremos a seguir.

Desse modo, surge o Paradigma Pedagógico Inaciano: uma proposta prática (1993), no intuito de capacitar os professores de instituições jesuítas para a aplicação do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) e se estrutura a partir de cinco etapas. A primeira delas é o **contexto** e nos coloca diante do que precisamos saber sobre os alunos para os ensinarmos bem. Em seguida temos a segunda, a **experiência**, que nos interpela sobre qual a melhor maneira de implicar os alunos na aprendizagem. Como terceira etapa está a **reflexão** e nos leva considerar como desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos, para que melhor compreendam aquilo que estudam. A quarta etapa, a **ação**, faz-nos questionar-nos sobre como incentivar os alunos a irem mais além. Sendo a quinta etapa, a **avaliação**, que nos interpela sobre como avaliar o crescimento dos alunos ao nível intelectual, relacional e espiritual.

Este documento deriva da décima parte das Características da Educação da Companhia de Jesus, como resposta às numerosas solicitações recebidas no sentido de que se formulasse uma pedagogia prática, que fosse coerente com aquele texto e transmitisse eficazmente a visão do mundo e os valores inacianos nele propostos. Essencial é, por isso, que o que aqui se diz seja entendido como fazendo parte do espírito e impulso apostólico inaciano fundamental que aparecem nas Características da Educação da Companhia de Jesus (Klein, 2015, p. 171).

Nesse itinerário da perspectiva inaciana da cidadania global, a 35ª Congregação Geral (2008) foi uma experiência na qual os jesuítas revitalizaram sua compreensão de membros de um apostolado global, sendo enviados às fronteiras e acompanhados por outras pessoas com quem realizam a missão. Esse espírito de colaboração possibilita que tanto jesuítas, como as mulheres e os homens com quem trabalham sejam agentes de transformação em cada região de um mundo rapidamente globalizado. Desse modo, a Companhia está chamada a tornar o mundo mais humano e sustentável por meio da fé cristã e sente-se interpelada a priorizar aqueles com mais necessidades, não somente econômica, mas espirituais, educacionais e sociais.

A 35ª Congregação Geral da Companhia de Jesus, reunida em Roma no início de 2008, elaborou seis Decretos, que retomam a compreensão que ela tem da identidade e da missão dos jesuítas, no início do séc. XXI, além de traçar orientações sobre aspectos importantes da vida e da organização da ordem. [...] Enquanto tais, esses textos têm a ver com esse grupo e com os que com ele colaboram na missão, embora suas intuições e conteúdos

possam ser compartilhados por um grande número de homens e mulheres na Igreja e na sociedade (De Mori, 2009, p. 57).

Posteriormente, em 2012, realizou-se o Colóquio Internacional de Educação Secundária Jesuíta (ICJSE) em Boston (EUA), tendo como tema “O mundo é nossa casa”. Foi a primeira vez na história da Companhia, que com o incentivo do Superior Geral, Pe. Adolfo Nicolás, SJ e com o da Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta, que se reuniram as lideranças das escolas secundárias de todo o mundo. A finalidade primeira deste encontro consistia em fortalecer a rede global de colégios jesuítas através de um espaço para o compartilhamento de ideias e recursos e, ao mesmo tempo, foi um momento oportuno para discussão sobre as fortalezas e os desafios que enfrentam aqueles que realizam a missão de educar na visão jesuítica.

Nossa rede internacional de escolas está numa posição única para educar cidadãos globais capazes de participar num processo de globalização da solidariedade, da cooperação e da reconciliação que respeita completamente a vida humana, a dignidade, e toda a criação de Deus. Nosso compromisso de construir uma rede, enquanto corpo universal, e nosso chamado às fronteiras provém de nossa consciência do mundo e nosso desejo de ajudar efetivamente a nossos estudantes para afrontar os desafios globais (Colóquio Internacional de Educação Secundária Jesuíta, tradução nossa).

A partir da Declaração Final, o ICJSE instigou os colégios jesuítas de todo o mundo, como comunidade global, ao compromisso de constituir-se em redes locais, regionais e globais por meio das TD e de encontros pessoais baseados no respeito e na dignidade. Pouco tempo depois, em 2014, aconteceu em Manresa (Espanha) o Seminário Internacional de Pedagogia e Espiritualidade Inacianas (SIPEI), que se debruçou sobre a relação entre pedagogia e espiritualidade inaciana. Esse Seminário teve como premissa a necessidade de renovação da dimensão pedagógica dos colégios da Companhia de Jesus e sua busca por responder mais eficazmente ao contexto em constante mudança de nossos tempos.

O SIPEI recomendou quatro ações para colaborar na renovação pedagógica global dos colégios jesuítas: o compromisso com as redes global e local, a adaptação de programas pedagógicos para um enfoque na ação social e solidariedade, o apoio e adesão à plataforma *Educate Magis* e a continuidade das experiências dos colóquios e seminários internacionais (ICJSE e SIPEI). Naquele mesmo ano se fortaleceu a iniciativa *Educate Magis*, cuja finalidade é cultivar uma comunidade online que



conecte educadores de colégios jesuítas e inicianos de todo o mundo. Emerge assim uma comunidade que transcende limites e fronteiras geográficas, e convoca as instituições educacionais da Companhia a um novo modo de proceder como um corpo universal com uma missão universal.

No ano seguinte, o Secretariado de Educação da Companhia animado pelos debates realizados durante o SIPEI - no qual se refletiu sobre a finalidade educativa da Companhia na ótica a excelência humana por meio dos 4C's<sup>10</sup> - apresenta o documento "A excelência humana: homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos (2015)". Como salienta do Projeto Educativo Comum da RJE (2021-2025), os quatro C surgem como uma nova chave de leitura que desafia a educação jesuíta a reorientar suas práticas e a buscar novos caminhos, cientes dos desafios do contexto contemporâneo e interpelados pela coragem e esperança que eles demandam (Rede Jesuíta de Educação Básica, 2021).

Em 2016 acontece a 36ª Congregação Geral da Companhia que conclama os jesuítas de todo o mundo a uma missão de reconciliação e justiça, através de três apelos: à reconciliação com Deus, à reconciliação com a humanidade e à reconciliação com a criação. Dentre as temáticas mais candentes no interior dessa Congregação Geral esteve o testemunho dos jesuítas que realizam sua missão em áreas de guerra e conflitos. A luta pela justiça, pela paz e pela reconciliação remete os jesuítas às raízes de sua missão, como já havia sido reiterado nas últimas Congregações Gerais (Congregação Geral 36ª, 2016).

No ano de 2017 a cidade do Rio de Janeiro foi a anfitriã do Congresso Internacional de Delegados de Educação da Companhia de Jesus (JESSEDU-Rio 2017). O congresso se propunha a desenvolver uma agenda comum global que possibilitasse conectar as escolas jesuítas ao redor do mundo, em continuidade às reflexões e encaminhamentos iniciados no ICJSE e SIPEI. Assim, o evento insistiu sobre a necessidade de construção de uma autêntica rede global de colégios, que atue como um "corpo universal com uma missão universal", como havia sido enfatizado pela 35ª Congregação Geral de 2008. Como consequência, os delegados presentes aprovaram por consenso os acordos finais do JESSEDU-Rio 2017.

---

<sup>10</sup> Os 4C's exprimem o desejo de renovação da educação jesuíta nas últimas décadas e expressam a excelência humana que a Companhia quer transmitir aos jovens que a sociedade lhes confia. Em 2022 a Edições Loyola lançou a obra «Competentes, conscientes, compassivos e comprometidos: a educação dos jesuítas», de Josep Maria Margenat, traduzida para o português da primeira edição em língua espanhola da obra, publicada em 2010 pela PPC Editorial e pela FLACSI.

Posteriormente, as Preferências Apostólicas Universais (2019) reforçaram essa convicção da Companhia de ser um corpo universal, isto é, um organismo internacional e multicultural, que compartilha uma mesma missão e se orienta por diretrizes comuns. Elas são fruto de um processo de discernimento e se estabelecem como um horizonte no qual os jesuítas se propõem a concentrar e concretizar suas energias vitais e apostólicas nos próximos dez anos, potencializando um processo de revitalização e criatividade apostólica (Acta Romana Societatis Iesu, 2020, p. 435). Nesse sentido, os colégios constituem-se espaços privilegiados para cumprir a missão de reconciliação e justiça dentro do âmbito das quatro Preferências Apostólicas Universais (2019-2029)<sup>11</sup>.

Ainda em 2019 o Secretariado para Educação Secundária e Pré-Secundária da Companhia de Jesus e Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta, ambos com sede em Roma, publicaram a obra “Colégios Jesuítas: uma tradição viva no século XXI: um exercício contínuo de discernimento (2019)” dirigida a todos os que participam da missão educativa nos colégios da Companhia de Jesus. Paraphraseando o Pe. Arturo Sosa, SJ, essa publicação dá continuidade à tradição de ajudar o apostolado educativo dos jesuítas a refletir e discernir quais os desafios e as oportunidades particulares da contemporaneidade, favorecendo processos de renovação, inovação e reimaginação (Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta, 2019).

Assim, falando especificamente sobre a temática Cidadania Global no contexto da Companhia de Jesus encontramos até o momento os documentos “*Ciudadanía Global: una perspectiva ignaciana*” e “Colégios Jesuítas, uma tradição viva no século XXI: um exercício contínuo de discernimento”, ambos de autoria da Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta (2019) e que tematizam a questão, mas não estabelecem qual o conceito da perspectiva inaciana da cidadania global. É possível inferir, pela tradição educativa jesuíta de quase cinco séculos, que a cidadania global na perspectiva inaciana tenha uma caracterização cosmopolita, termo oriundo da junção das palavras gregas *κόσμος* – kosmós (mundo) e *πολίτης* – polités (cidadão). A perspectiva inaciana da cidadania global pode ser considerada

---

<sup>11</sup> As quatro Preferências Apostólicas Universais são: 1) Mostrar o caminho para Deus mediante os Exercícios Espirituais e o discernimento; 2) Caminhar junto aos pobres, os descartados do mundo, os vulneráveis em sua dignidade, numa missão de reconciliação e justiça; 3) Acompanhar os jovens na criação de um futuro cheio de esperança e 4) Colaborar com o cuidado da Casa Comum.

cosmopolita à medida que compreende o mundo todo como uma casa comum. Mas precisaríamos ainda consolidar a hipótese de que a adjetivação “global” agrega ao conceito de cidadania, o que a educação jesuíta espera dela como premissa curricular.

Assim, podemos salientar que a tradição educativa dos jesuítas dá ênfase à formação integral dos estudantes, incluindo, além do desenvolvimento cognitivo, o crescimento moral e espiritual expresso na consigna “educar na virtude e nas letras”. Desse modo, para os colégios jesuítas educar é combinar o desenvolvimento moral e a excelência acadêmica, partindo do pressuposto de que não se pode separar a dimensão intelectual do cultivo da moral e ética. Portanto, nessa lógica essas instituições educativas têm como premissa formar cidadãos comprometidos com o bem comum e com a transformação social, integrando virtudes cívicas e valores cristãos, promovendo a reflexão crítica, o engajamento cívico e a consciência política.

Na última década, a Companhia de Jesus implementou uma estratégia de três encontros globais voltados para diferentes públicos, visando fortalecer e expandir a rede global de escolas em meio a um cenário de mudanças contínuas. Esses encontros proporcionaram análises, debates, organizações e orientações e facilitaram o contato entre os indivíduos, a fim de auxiliar a atuação das escolas jesuítas como um organismo global com uma missão universal. O **primeiro ciclo** (2012-2020) foi uma oportunidade para descobrir o potencial apostólico global, por meio da realização do Colóquio de Boston (2012), do Seminário de Manresa (2014) e do Congresso do Rio de Janeiro (2017), tornando-se um momento oportuno para fomentar a colaboração global, a solidariedade e o trabalho em rede. No **segundo ciclo** iniciado em 2020 com o II Colóquio Virtual em Yogyakarta, Indonésia, JESSEDU-Jogja 2020, organizado pela Associação de Escolas Jesuítas da Indonésia (ASJI) e pela Conferência Jesuíta Ásia-Pacífico (JCAP) e teve como tema Educar para a profundidade e para a reconciliação. Seu principal objetivo foi refletir e explorar, como rede global, sobre a responsabilidade e os métodos para educar para a profundidade e a reconciliação no mundo contemporâneo.

O II Colóquio JESSEDU-Global 2021 foi um encontro internacional destinado a lideranças dos colégios jesuítas e se celebrou durante o Ano Inaciano, que comemorou os quinhentos anos da conversão de Santo Inácio de Loyola. Esse colóquio refletiu sobre como acompanhar os jovens na criação de um futuro cheio de esperança a partir do ministério apostólico educativo e contou com a participação remota de quinhentos líderes da educação jesuíta de todo o mundo. Seu documento

final apresentou-nos quatro linhas que orientam o apostolado educativo na contemporaneidade: 1) educar na fé; 2) educar em profundidade; 3) educar para a reconciliação e 4) educar para a cidadania global.

Já o II Seminário JESEDU-Jogja 2024 contou com a participação de cento e seis membros da Rede Global Jesuíta de Colégios (RGJC) reunidos na Indonésia, na intenção de explorar o que significa educar para a fé no século XXI, nos colégios da Companhia de Jesus. O seminário contou ainda com a participação remota de centenas de educadores de colégios da RGJC de todo o mundo, por meio das redes sociais e transmissões ao vivo. Assim, os colégios jesuítas buscam educar seus alunos na fé católica, incentivando-os à descoberta e fortalecimento de sua identidade religiosa numa comunidade de fé em diálogo com outras tradições religiosas.

Como referem Costa e Schlemmer (2024), a cidadania global tem sido um conceito emergente no contexto da educação jesuíta em todo o mundo. De modo especial, a partir de 2019, com a constituição de um grupo de trabalho interdisciplinar e com representantes de todos os continentes, que culminou com a elaboração de um documento que ensaia uma definição inaciana de cidadania global (Costa; Schlemmer, 2024). No contexto brasileiro a RJE organizou nesse mesmo ano o I Congresso da Rede Jesuíta de Educação e o VI Congresso Inaciano de Educação, tendo a educação para a cidadania global como tema. O evento, que celebrava os cinco anos da RJE, foi sediado em São Paulo e pretendia ampliar a reflexão sobre a educação para a cidadania global nos colégios jesuítas brasileiros, contou com a participação de mais de trezentos e oitenta pessoas, entre professores, alunos, membros de equipes diretivas, coordenadores e estudantes das dezessete unidades educativas dessa rede jesuíta. As atividades do evento incluíam conferências, oficinas, mesas-redondas e pôsteres nas quais os participantes se debruçaram sobre temas como a diversidade, a inclusão, a justiça social e a formação científica na ótica de uma educação humanística.

O I Congresso RJE da Rede Jesuíta de Educação e o VI Congresso Inaciano de Educação reafirmou o compromisso com a cidadania global assumido pelos educadores dos colégios jesuítas no JESEDU-Rio 2017. “A cidadania global é compromisso da educação da Companhia de Jesus e o congresso foi uma oportunidade para trazer esse tema para o diálogo comum” (I Congresso RJE da Rede Jesuíta de Educação: VI Congresso Inaciano de Educação, 2020, p. 11).

Na Carta do Congresso, documento que sintetiza as experiências ali vividas, se enfatiza a cidadania global como um conceito em construção e postula-se sua efetivação nas unidades educacionais da Companhia de Jesus no Brasil. Nesse percurso de análise bibliográfica e documental não encontramos de uma forma explícita nos documentos consultados, uma definição de cidadania global, a exceção aparece no glossário do Projeto Educativo Comum da RJE (2021), no qual lemos:

A ideia de Cidadania Global reúne a noção de que a cidadania, para além de uma consciência do cidadão quanto ao lugar, ao papel, aos direitos e responsabilidades que possui na sociedade em que vive, implica o reconhecimento de que sua esfera de consciência e atuação não se limita ao local, mas se amplia para o mundo, pois tudo está conectado, e a forma como agimos e nos importamos com o que acontece em todo o mundo potencializa ou limita a capacidade humana de transformá-lo num lugar melhor (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 69).

O fato da cidadania global ser compreendida como um conceito emergente e em fase de construção, bem como ser um elemento fundamental da proposta educativa jesuíta (Mesa, 2020) leva-nos à problematização da compreensão da cidadania na contemporaneidade e seus desdobramentos no âmbito educacional. Se por um lado destacamos a relevância da cidadania global como um conceito em desenvolvimento, por outro compreendemos que seu entendimento e promoção requerem uma análise crítica e uma abordagem educacional que transcenda os modelos tradicionais de educação e seja capaz de considerar uma visão mais inclusiva e interconectada do mundo.

Nesse sentido, cabe reiterar que os escritos da e sobre educação jesuíta e sobre a pedagogia inaciana e sua relação com a cidadania global não se constituem enquanto pesquisa acadêmica, mas produções institucionais, com um endereçamento determinado, que servem como diretrizes e orientações para as instituições educacionais jesuítas do Brasil e do mundo. Consequentemente, podemos dizer que a pedagogia inaciana preconizada pela intuição do Pe. Arrupe se trata mais de uma visão educacional no contexto jesuíta do propriamente uma teoria pedagógica, como já sinalizado inicialmente na cartografia dos intercessores teóricos.

Essa estrutura pedagógica surge com o Paradigma Pedagógico Inaciano do Pe. Kolvenbach (1993) que de modo semelhante não representa uma pedagogia no sentido estrito do termo. Desse modo, podemos compreender que a tradição educativa que a Companhia de Jesus tem em Inácio de Loyola e sua espiritualidade

não sejam propriamente uma pedagogia, mas intuições pedagógicas, como salienta Metts (1997), cujo enfoque pedagógico tem como premissa a experiência dos Exercícios Espirituais. Entretanto, precisamos reconhecer que ainda falta fundamentação e melhor estruturação das intenções, premissas e dos objetivos curriculares do que chamamos de pedagogia inaciana.

García-Huidobro (2023) na obra “La educación jesuita en la encrucijada: discusiones sobre la educación jesuita primaria y secundaria contemporánea en América Latina y del Norte” nos ajuda na reflexão sobre a educação jesuíta ao reconhecer que, embora essa tradição exista há quase quinhentos anos, há uma escassez de pesquisas acadêmicas rigorosas sobre as instituições educativas da Companhia de Jesus. García-Huidobro reuniu vários estudos relacionados à educação jesuíta, a partir da contribuição de diversos especialistas, salientando que os escritos sobre a educação jesuíta são produções institucionais e não documentos de pesquisa em educação.

Os autores traçam um panorama do momento histórico da educação jesuíta na atualidade utilizando a metáfora da encruzilhada, recordando a crise que essas instituições experimentaram entre as décadas de 1960 e 1980, da emergência e da constituição de redes nacionais e internacionais. Também se destaca na obra a constatação dos desafios contemporâneos - tais como a secularização da cultura, a equidade e a inclusão – com os quais o projeto educativo jesuíta precisa dialogar. Além disso, García-Huidobro destaca que a sensibilidade às temáticas emergentes torna cada vez mais relevante o diálogo entre educadores, pesquisadores da área da educação e os formuladores de políticas públicas educacionais.

Como observado até aqui, o legado da tradição educativa jesuíta vem sendo atualizada, dispendo-se a percorrer novos caminhos e até mesmo a ampliar seu vocabulário, como o denota a pesquisa realizada na documentação institucional da Companhia de Jesus relativa ao apostolado educativo e a cidadania global.

A exemplo do que ocorre com esse conceito, nos questionamos se a educação jesuíta poderia se beneficiar do conceito de cidadania digital, ampliando a noção de cidadania para além dos limites antropocêntricos.

Em seguida, apresentaremos o acompanhamento de um dispositivo que emerge no contexto dessa pesquisa em diálogo com as temáticas desenvolvidas na cartografia dos intercessores teóricos.

#### 4.1.1 Cartografia do dispositivo: a Simulação Interna das Nações Unidas

Afirmamos: o método cartográfico, como modo de acompanhar processos de produção de subjetividade, requer dispositivos. O que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos, que dão a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e, ao mesmo tempo, produz outras (Kastrup; Barros, 2015, p. 90).

Nesta seção apresentaremos a cartografia da Simulação Interna das Nações Unidas (SINU) que se constituiu como o dispositivo que emerge no contexto desta pesquisa. O primeiro contato com essa atividade ocorreu entre os anos de 2019 e 2022, período onde atuei como professor de Ensino Religioso e Filosofia no Colégio Anchieta de Porto Alegre/RS, colégio que integra a RJE. Naquela ocasião surgiu meu interesse por compreender melhor os processos desenvolvidos na concepção da SINU, especialmente por se tratar de um projeto de formação complementar das Áreas de Ciências Humanas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia) e Ensino Religioso, contando com uma significativa adesão dos estudantes.

Ao habitar esse território por meio das visitas de campo realizadas entre junho e agosto de 2023, pude me apropriar do contexto histórico que deu origem à SINU no Colégio Anchieta e compreender melhor como essa atividade se desenvolvia. O Documento de Trabalho, SINU – Simulação Interna das Nações Unidas 2017, refere que naquele ano a RJE elegeu esse tipo de simulação como um projeto comum a ser ampliado para todas as suas unidades que possuíam Ensino Médio em sua matriz curricular. Em virtude disso, um grupo composto por três estudantes e um professor do Colégio Anchieta voluntariou-se para participar como visitantes da X SINU do Colégio São Luís, de São Paulo/SP, entre os dias 9 e 11 de setembro de 2016.

Estudantes e um educador participaram dessa imersão e através da habitação desse território, apropriaram-se do processo de construção da SINU para, posteriormente, realizar uma experiência semelhante a dos estudantes anchietanos. Os três estudantes que participaram dessa imersão expressaram suas impressões sobre o projeto em depoimento à equipe de Comunicação do Colégio. Com base nos depoimentos publicados pelo site institucional do Colégio Anchieta é possível compreender o quão significativa foi essa imersão para os estudantes anchietanos

participantes da X SINU do Colégio São Luís e o quanto essa experiência influenciou o desenvolvimento da SINU Anchieta.

Com o retorno do grupo de participantes da X SINU à Porto Alegre, o processo de planejamento e concepção do projeto no Colégio Anchieta teve seu pontapé inicial. A ideia era contemplar os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental (EF) até a 3ª Série do Ensino Médio (EM). Nessa perspectiva, os estudantes do 9º EF seriam responsabilizados pela logística e funcionamento dos espaços dedicados aos comitês. Já os estudantes do EM integraram os comitês, assumindo a coordenação dos debates e, principalmente, desempenhando o papel de delegados representantes dos diferentes países estados-membros da ONU. Assim, pode se dizer que a SINU nasce de um contexto e uma metodologia nos quais estudantes e educadores aprendem a fazer fazendo.

No Colégio Anchieta a I SINU surge como um projeto de formação complementar, que visa colaborar no desenvolvimento do protagonismo juvenil e na formação integral dos estudantes. Sua primeira edição realizou-se entre os dias 15 e 16 de setembro de 2017 e se inspirou na experiência de uma década do Colégio São Luís, de São Paulo/SP. Desde a sua concepção à sua execução, o projeto contou com a participação dos estudantes, que acompanhados por educadores, desenvolveram a proposta. A simulação de uma conferência da ONU requer que seus participantes tenham uma postura crítica e reflexiva nas discussões das problemáticas globais e na busca de soluções conciliadoras para elas.

Essa primeira edição se estruturou a partir de três comitês: a) o Comitê de Direitos Humanos (CDH); b) o Comitê de Segurança das Nações Unidas (CSNU); c) o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) acompanhados pelo Comitê de Imprensa (CI). Sessenta estudantes atuaram como delegados, representando diversos países e participando dos debates, a partir dos temas e materiais propostos pelos comitês, subsídios para o estudo prévio ao evento. O Comitê de Direitos Humanos teve como foco a situação dos Direitos Humanos no sistema carcerário mundial, o Comitê de Segurança abordou a crise dos refugiados e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, o Protocolo de Kyoto.

Naquele mesmo ano o Escritório Central da RJE desejando ampliar o alcance do projeto SINU, constituiu uma comissão formada por representantes de cinco colégios: Colégio Loyola de Belo Horizonte, Colégio Antônio Vieira de Salvador, Colégio São Luís de São Paulo, Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora e Colégio Santo



Inácio do Rio de Janeiro, dando início a organização da I ONU Intercolegial, a ser realizada em 2018<sup>12</sup>. Educadores, alunos e antigos alunos representantes desses cinco colégios colaboraram na concepção e no desenvolvimento do projeto, que através de um projeto assumido conjuntamente, visou proporcionar uma experiência inovadora e educativa aos estudantes.

Assim, em 2018 a RJE celebrou a primeira edição do projeto ONU Intercolegial, entre os dias 11 e 14 de setembro, sediada no Colégio Santo Inácio (Rio de Janeiro/RJ) e contou com a participação de treze das suas dezessete unidades, envolvendo um total de cerca de cento vinte estudantes, além dos educadores. A I ONU Intercolegial da RJE organizou-se a partir de cinco comitês, que abordaram temáticas que possibilitaram aos delegados um debate embasado tanto na pesquisa formal como na troca de informação e compartilhamento dos conhecimentos.

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), tratou da crise migratória dos *rohingyas*, o Conselho de Segurança Histórico (CSH) da Guerra dos Seis Dias. Enquanto o Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU) teve como foco a Guerra da Síria, a Organização dos Estados Americanos (OEA) tratou sobre a questão da Venezuela. Já o Comitê G8 + 5, do qual participaram os delegados dos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Alemanha, Japão, Itália, Rússia, México, Brasil, Índia, China e África do Sul, refletiram sobre o terrorismo e controle de fronteiras. Para essa primeira edição da ONU Intercolegial da RJE, que pretendeu proporcionar maior integração entre os estudantes das unidades da rede, foi enviada uma delegação de estudantes do Colégio Anchieta (Porto Alegre/RS).

A preparação da segunda edição da SINU coincidiu com a participação de uma delegação de estudantes e educadores do Colégio Anchieta na I ONU Intercolegial da RJE, realizada no Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro. Posteriormente, essa delegação colaborou ativamente para a realização da II SINU<sup>13</sup>, realizada entre os dias 28 e 29 de setembro, constituiu-se a partir de cinco comitês temáticos: a) Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU), b) Comissão de Direitos Humanos (CDH), c) Comitê Histórico (CH), d) Alto Comissariado das Nações Unidas

---

<sup>12</sup> REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Projeto: ONU Intercolegial da Rede Jesuíta de Educação Básica. Rio de Janeiro. 2022. Não publicado.

<sup>13</sup> Para maiores informações: II SINU do Colégio Anchieta inicia nesta sexta-feira. Colégio Anchieta, Porto Alegre, 27 de set. de 2018. Disponível em: <https://www.colegioanchieta.g12.br/ii-sinu-do-colegio-anchieta-inicia-nesta-sexta-feira/>. Acesso em: 08 de set. de 2023.

para Refugiados (ACNUR), e) Assembleia das Nações Unidas para o Meio Ambiente (ANUMA), além do Comitê de Imprensa.

O Conselho de Segurança das Nações Unidas, teve como foco o bombardeio israelense em Gaza, enquanto a Comissão de Direitos Humanos refletiu sobre a questão de gênero relativa aos direitos das mulheres e sua questão social e econômica. O Comitê Histórico analisou o fim da União Soviética. O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados ocupou-se da crise dos refugiados e a Assembleia das Nações Unidas para o Meio Ambiente debateu sobre o destino do lixo e seus impactos no meio ambiente. As temáticas abordadas pelos diferentes comitês permitiram aos estudantes apropriarem-se de debates em escala global e exercitar sua cidadania no diálogo entre pares.

A III SINU<sup>14</sup> aconteceu entre os dias 13 e 14 de setembro de 2019 e ano após ano vai se afirmando como um evento anual, esperado pelos estudantes e com a prerrogativa de ser totalmente organizado por eles, sob a orientação de professores. Nessa ocasião a SINU contou com sete comitês: a) Conselho de Direitos Humanos (CDH), b) Conselho de Segurança Histórico (CSH), c) Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU), d) Grupo dos 20 (G20), e) Organización de los Estados Americanos (OEA), f) Organização Mundial do Comércio (OMC), g) United Nations Security Council (UNSC), tendo a cobertura do evento realizada pelo Comitê de Imprensa (CI).

Diferentemente das edições anteriores, a terceira edição da SINU dedicou um comitê exclusivo à participação de antigos alunos anchietanos. Além disso, contou também com um comitê em língua espanhola (Organización de los Estados Americanos) e outro em língua inglesa (United Nations Security Council), ressaltando o aspecto multicultural que transversalmente acompanha o projeto desde a sua concepção. Outro diferencial da terceira edição foi a elaboração de um site pelos próprios estudantes organizadores do evento contendo as principais informações e o convite a estudantes de outras escolas da cidade para que participassem da III SINU.

A IV SINU<sup>15</sup> foi celebrada entre os dias 22 e 24 de outubro de 2020, sendo marcada pelo contexto da pandemia do novo coronavírus, o que implicou na

---

<sup>14</sup> Para maiores informações: Colégio Anchieta realiza III SINU. Colégio Anchieta, Porto Alegre, 24 de set. de 2019. Disponível em: <https://www.colegioanchieta.g12.br/colegio-anchieta-realiza-iii-sinu/>. Acesso em: 08 de set. de 2019.

<sup>15</sup> Para maiores informações: MAGIS Inovação e SINU marcam a Semana Anchieta de 2020. Colégio Anchieta, Porto Alegre, 16 de out. de 2020. Disponível em:

necessidade de apropriação de tecnologias digitais e na simultaneidade entre a participação presencial-física e a presença remota de estudantes e educadores. Essa edição, a primeira a ser realizada de forma híbrida, desenvolveu-se a partir de cinco comitês: a) o Comitê de Segurança das Nações Unidas (CSNU), b) o United Nations Security Council (UNSC), c) a Comissão para Construção de Paz, d) a Convenção da Filadélfia Histórico, e) a Missão das Nações Unidas para Estabilização do Congo (MONUSCO), acompanhados pelo Comitê de Imprensa (CI).

O Comitê de Segurança das Nações Unidas abordou a temática da Conferência de Paz da Guerra do Iêmen e o United Nations Security Council sobre a questão das Ilhas Spratly (The South China Sea Armed Confrontation). O Comitê para a Construção da Paz refletiu sobre as Instituições de Estado em situação de pós-conflito, enquanto o Comitê Convenção Filadélfia Histórico tratou da Convenção da Filadélfia de 1787. O Comitê da Missão das Nações Unidas para Estabilização do Congo desenvolveu a temática sobre a situação política e econômica daquele país, cabe ao Comitê de Imprensa acompanhar e informar em tempo real os movimentos que ocorrem em cada comitê, organizando coletivas de imprensa e atividades afins.

Da quarta edição da SINU participaram em torno de vinte e cinco lideranças anchietanas desde o 9º Ano do EF até a 3ª Série do EM cujo número de estudantes, entre anchietanos e externos, girou em torno de cento e cinquenta, entre organizadores e delegados participantes do evento. Estudantes de cerca de oito colégios da capital gaúcha também se fizeram presentes, além de representantes de alguns colégios da RJE: o Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, o Colégio Anchieta de Nova Friburgo, o Colégio Loyola de Belo Horizonte, o Colégio São Luís de São Paulo, o Colégio Antônio Vieira de Salvador, o Colégio Catarinense de Florianópolis e o Colégio Medianeira de Curitiba.

A V SINU foi realizada entre os dias 22 e 23 de outubro de 2021, ainda no contexto pandêmico, razão pela qual estudantes e educadores participaram tanto de forma presencial-física, como remota. Cinco comitês deram a tônica da quinta edição do evento, abordando questões da geopolítica internacional, problemas históricos e socioambientais: a) o Comitê de Direitos Humanos (CDH), b) o Comitê Histórico (CH), c) o Comitê de Segurança das Nações Unidas (CSNU), d) a Convenção para a Preservação da Sociobiodiversidade (CNUPS), e o Committee on the Peaceful Uses

of Outer Space (COPUOS), somando-se a eles o Comitê de Imprensa (CI), responsável pela cobertura jornalística do evento.

Na ocasião o Comitê de Direitos Humanos ocupou-se do conflito entre Palestina e Israel, já o Comitê de Segurança das Nações Unidas empenhou-se em propor soluções para o grave contexto de Ruanda, propondo caminhos para a paz na região. O Committee on the Peaceful Uses of Outer Space teve como tema o futuro da exploração espacial e discutiu aspectos referentes à exploração econômica, ao turismo, à militarização e à colonização do espaço. Por sua vez, o Comitê Histórico, que tratou de uma conferência fictícia, denominada Atentado de Sarajevo, ocorrida em julho de 1914, visava reunir alguns países na busca de alternativas pacíficas para o conflito que deu origem à Primeira Guerra Mundial.

Na Convenção para a Preservação da Sociobiodiversidade emergiu a questão da crise socioambiental na Amazônia e os delegados puderam debater sobre quais caminhos trilhar na direção de uma sustentabilidade ecológica na região. Além disso, discutiu-se a relação do garimpo na floresta com a crise humanitária da comunidade Yanomami. Os delegados precisaram buscar pautas comuns que viabilizassem o diálogo, respeitando a soberania e os direitos das nações amazônicas. O Comitê de Imprensa trabalhou na divulgação e na elaboração de notícias sobre as pautas dos demais comitês, além de fazer a manutenção das redes sociais do evento e no caso de 2021, esteve à frente da transmissão on-line.

A RJE está comprometida com a formação de cidadãos globais que pensam soluções inovadoras e criativas para as questões da atualidade. Como expressão desse compromisso, realizou no formato virtual a II ONU Intercolegial nos dias 22 a 24 de setembro de 2022, tendo como anfitrião o Colégio São Francisco de Sales – Diocesano (Teresina/PI). Esse projeto é direcionado aos estudantes do Ensino Médio e se projeta como uma estratégia pedagógica de análise, reflexão, debate e sistematização de conteúdos relacionados às dimensões política e planetária. Educadores, estudantes e antigos alunos dos Colégios Santo Inácio, Loyola, Medianeira e Antônio Vieira estiveram a cargo do planejamento, organização e execução da atividade.

A segunda edição da ONU Intercolegial da RJE disponibilizou entre cinco e treze vagas por unidade, totalizando cerca de cento e vinte estudantes de todas as suas unidades com Ensino Médio, além da comissão organizadora e de um educador referencial que acompanha cada uma das delegações. A comissão organizadora do

evento contemplou a composição de cinco comitês para o debate de temáticas de relevância global: a) Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU), b) o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), c) a União Europeia (UE), d) a Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) e, e) o United Nations Historical Security Council (UNHSC).

Os participantes tiveram ciência do país que representam e do tema que seria discutido nos comitês dos quais fariam parte, do mesmo modo comprometeram-se em estudar previamente os temas a partir dos Guias de Estudos. O Conselho de Segurança das Nações Unidas refletiu sobre a Guerra do Tigray, relacionada ao conflito civil e à crise humanitária na Etiópia, enquanto o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente tratou do desenvolvimento sustentável da Amazônia a partir dos conflitos no uso de seus recursos naturais. Já a União Europeia se debruçou sobre o conflito Rússia-Ucrânia, ao mesmo tempo em que a Assembleia Geral das Nações Unidas tratava da crise humanitária dos curdos.

A II ONU Intercolegial também contou com um comitê em língua inglesa, o United Nations Historical Security Council, do qual os alunos podiam participar em duplas, detendo-se sobre a problemática da crise dos mísseis de 1962. A participação nesse comitê conjuga o exercício da proficiência em língua inglesa e habilidades socioemocionais que contribuem para o aumento do repertório conceitual pela capacidade de articular informações e argumentos sobre o tema desenvolvido no comitê. No total participaram dessa atividade cerca de cento e quarenta e um estudantes, que a partir de situações-problemas puderam ensaiar respostas para as diferentes problemáticas globais sobre as quais refletiram.

No segundo semestre de 2022 a equipe do Escritório Central da RJE elaborou um documento intitulado: Projeto: ONU Intercolegial da RJE, que foi encaminhado à Federação Latino-americana de Colégios da Companhia de Jesus – FLACSI como o compartilhamento de experiências pedagógicas, conhecidas como laboratórios didáticos. O documento faz um apanhado do percurso metodológico que deu origem à ONU Intercolegial da Rede Jesuíta de Educação e se propõe a ampliação do projeto da Simulação Interna das Nações Unidas para as unidades que ainda não haviam vivenciado essa experiência, o que colaborou para o surgimento da ONU Intercolegial.

Embora a ONU Intercolegial da RJE seja um projeto inovador e mais abrangente no contexto da rede jesuíta e que busque contemplar mais colégios dentre os que a integram, é importante destacar que esse projeto surge vários anos após

muitos colégios já terem consolidado a experiência de simulações internas da ONU. Nesse sentido, a articulação e o trabalho em rede têm muito a nos ensinar, pois favorecem o desenvolvimento do sentimento de pertença tanto em estudantes como em educadores, auxiliando-os na apropriação de novas experiências, de habilidades e competências que extrapolam o contexto educacional imediato e contribuem para uma leitura crítica da realidade.

A VI SINU<sup>16</sup> aconteceu entre os dias 25 e 26 de novembro de 2022 e marcou o retorno do evento à presencialidade física, logo após dois anos de sua realização de forma presencial-física e remota. Os estudantes puderam, uma vez mais, exercitar competências e habilidades na resolução de problemas de alcance global característicos de uma simulação das Nações Unidas. Os delegados distribuíram-se entre os cinco comitês: a) o Comitê da Liga das Nações (CLN), b) o Comitê de Segurança das Nações Unidas (CSNU), c) a Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), d) o Comitê Histórico (CH), e) o Comitê da Assembleia Geral das Nações Unidas para Assuntos Sociais, Culturais e Humanitários (SOCHUM).

Assim, conforme a organização do evento o Comitê da Liga das Nações trabalhou a temática do rearmamento alemão pós-Primeira Guerra, enquanto o Comitê de Segurança das Nações Unidas se encarregou da problemática da Guerra Rússia-Ucrânia e a Assembleia Geral das Nações Unidas abordou a questão dos movimentos nacionalistas separatistas na Europa Ocidental. O Comitê Histórico, por sua vez, teve como tema a crise dos mísseis, de 1962, paralelamente, o Comitê da Assembleia Geral das Nações Unidas para Assuntos Sociais, Culturais e Humanitários se concentrou na discussão da polêmica perseguição à minoria étnica Uigur na China (Região Autônoma Uigur de Xinjiang).

A sexta edição da SINU, protagonizada por estudantes desde o 9º Ano do EF até a 3ª Série EM, contou com a participação de aproximadamente cem estudantes, entre alunos anchietanos e representantes de outras dez instituições da capital gaúcha. Além disso, vale destacar que os colégios jesuítas estão comprometidos com a cidadania global e em virtude disso a formação neles oferecida deseja preparar seus estudantes para se identificarem primeiro e fundamentalmente como membros da

---

<sup>16</sup> Para maiores informações: VI SINU do Colégio Anchieta abre inscrições. Colégio Anchieta, Porto Alegre, 20 de out. de 2022. Disponível em: <https://www.colegioanchieta.g12.br/vi-sinu-do-colegio-anchieta/>. Acesso em: 09 de set. de 2023.

família humana, com uma comum responsabilidade por todo o mundo, mais que simplesmente membros de uma nação ou grupo específico.

A VII SINU<sup>17</sup> realizada entre os dias 15 e 16 de setembro de 2023, tem se consolidado como um evento organizado pelos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensino Médio com o acompanhamento de um professor. Nos últimos anos observou-se a necessidade de que os estudantes anchietanos recebessem uma preparação prévia à sua participação como delegados na simulação. A sétima edição apresentou como diferencial o contingente de instituições educativas que prestigiaram e contou com a presença de vinte e seis escolas de várias cidades gaúchas, chegando a aproximadamente cento e noventa e cinco delegados oriundos de diversas escolas gaúchas.

Os delegados elegeram dois comitês, sendo um como primeira opção e outro como segunda, e posteriormente foram designados a um deles com base em seu interesse. Dentre os seis comitês, cinco tratavam de comitês temáticos e um do Comitê de Imprensa. As equipes responsáveis de cada comitê organizaram guias para as temáticas trabalhadas em cada um deles: a) as consequências do aumento do nível do mar, capitaneada pela ANUMA; b) o bombardeio de Hiroshima e Nagasaki, sob a responsabilidade da Conferência de Guerra; c) a Guerra do Atlântico-Sul, confiada ao CH; d) o Tratado de Versalhes, esteve aos cuidados da Liga das Nações; e) o atentado de Munique conduzido pela Organização Internacional de Polícia Criminal (INTERPOL).

Já em 2024 aconteceu a III ONU Intercolegial, aconteceu entre os dias 11 e 14 de junho no Colégio Antônio Vieira (Salvador/BA) de forma presencial e envolveu quatorze das dezessete unidades da RJE. A atividade, direcionada aos estudantes do Ensino Médio, consistiu na simulação de um encontro da ONU e foi idealizada a partir do comitê organizador e seis comitês temáticos: a) a Câmara dos Deputados do Brasil, b) o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), c) o Grupo dos 20 (G20), d) a Organização dos Estados Americanos (OEA), e) o United Nations Historical Security Council (UNHSC): Yom Kippur War (1973). Além desses comitês, a terceira edição da ONU Intercolegial da RJE contou também com um Comitê de Imprensa (CI).

---

<sup>17</sup> Para maiores informações: Anchieta preparado para receber a simulação da ONU. Colégio Anchieta, Porto Alegre, 14 de set. 2023. Disponível em: <https://www.colegioanchieta.g12.br/colegio-anchieta-preparado-para-receber-a-simulacao-da-onu/>. Acesso: 10 de set. de 2023.

Assim, a terceira edição da ONU Intercolegial da RJE reuniu cerca de duzentos e dez participantes advindos das quatorze unidades educativas oriundos de doze cidades e de nove estados brasileiros. A III ONU Intercolegial se desenvolveu em quatro dias a partir de dez sessões com mais de vinte horas de debate, ocasião na qual se promoveu o intercâmbio de experiências e aprendizados. O protagonismo juvenil é um aspecto que perpassa de modo transversal esse projeto, o qual pretende preparar os participantes para respeitar e valorizar as culturas globais, estar abertos a novas experiências e desenvolver uma visão global sobre as injustiças.

Logo, considerando que a SINU vem se estabelecendo no Colégio Anchieta como uma atividade extracurricular que viabiliza a formação integral dos estudantes, essa pesquisa se propõe analisar as interfaces dessa atividade com a perspectiva inaciana da cidadania global e o desafio da cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE. Para isso, destacamos algumas pistas observadas no acompanhamento e análise dessa prática pedagógica. Em seguida, apresentaremos (Quadro 10) uma síntese cronológica e temática das últimas edições da SINU e em seguida desenvolvemos a análise dos elementos, cujas aproximações dialogam com os conceitos-chave desta dissertação.

Quadro 10 - Síntese cronológica e temática da SINU

<b>Edições da SINU (Ano)</b>	<b>Síntese das temáticas abordadas</b>
I SINU (2017)	Enfoque nos Direitos Humanos e na crise global
II SINU (2018)	Introdução de novos comitês e participação de outros colégios
III SINU (2019)	Inclusão de antigos alunos e comitês em diferentes idiomas
IV SINU (2020)	Evento híbrido devido à pandemia, com enfoque dado à tecnologia.
V SINU (2021)	Abordou temas de geopolítica e Direitos Humanos ainda em formato híbrido
VI SINU (2022)	Retorno à presencialidade física, com enfoque nos problemas globais contemporâneos
VII SINU (2023)	Consolidação da atividade com a participação de vinte e seis escolas e com um enfoque na preparação prévia dos estudantes

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A primeira pista se refere à interface com o **protagonismo juvenil**, posto que a SINU incentiva os estudantes a se identificarem como membros de uma comunidade global e a refletir sobre as questões que afetam o mundo. O que se alinha com a



formação de cidadãos globais que pensam criticamente sobre problemas sociais, políticos e ambientais. Assim, podemos compreender a SINU como um dispositivo do protagonismo juvenil, que incentiva os estudantes a serem agentes ativos em suas comunidades e no mundo. Essa abordagem difere da proposta pelo Paradigma da Educação OnLIFE que refere um protagonismo não exclusivamente humano, mas ecológico-conectivo (Schlemmer, 2023) e que portanto, se produz na conectividade do humano com os não humanos, a partir de problematizações que emergem desta e nesta ecologia-conectiva e não somente daquelas propostas pelo professor.

Como segunda pista identificamos o **debate de temáticas globais emergentes**, tendo em vista que todas as edições da SINU abordaram questões relevantes como Direitos Humanos, crises ambientais e conflitos geopolíticos, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda das dinâmicas globais e das interconexões entre diferentes nações e culturas. Entretanto, observamos que a abordagem dessas temáticas ainda enfatiza uma visão antropocêntrica e dualista do mundo, o que se distancia da perspectiva da cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE. Essa concepção não foca em conteúdos, professores ou alunos, mas em pedagogias conectivas e em rede, nas quais não há uma separação entre humano-natureza-técnica, o que implica em um pensamento ecológico e conectivo.

Nesse processo a terceira pista que observamos é a potência que a **colaboração e intercâmbio cultural** agregam a essa experiência, sobretudo pela participação de estudantes de diversas instituições e a inclusão de comitês em diferentes idiomas, como inglês e espanhol, que favorecem o intercâmbio cultural e a valorização da diversidade, aspectos fundamentais da cidadania global. Além disso, vale destacar que a interculturalidade é um dos dez compromissos assumidos pelos centros educativos jesuítas de todo o mundo, como o atesta o documento “Colégios Jesuítas, uma tradição viva: um exercício contínuo de discernimento (2019)” da Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta.

A quarta pista que merece destaque é a **emergência das TD**, considerando especialmente o período pandêmico, que implicou em algumas edições híbridas da atividade. Nelas foram incorporadas as TD para facilitar a participação remota de estudantes e educadores, possibilitando tanto a ampliação do alcance da atividade como a apropriação de outras tecnologias digitais, aplicativos e plataformas, por parte dos participantes e organizadores da SINU, além de um exercício de fluência digital

ao habitar diferentes ambientes digitais, o que se torna uma habilidade essencial na cidadania digital.

Nesse percurso a quinta pista que emerge nessa análise é o binômio **comunicação e informação**. Desde a sua primeira edição (2017) a SINU conta com um Comitê de Imprensa que desempenha um papel crucial na divulgação de informações e na cobertura jornalística do evento, a partir da apropriação de diferentes plataformas digitais, cujo principal objetivo é manter a comunidade dos participantes informada acerca das atividades. Os estudantes encarregados desse comitê compreendem a importância da comunicação responsável e do acesso crítico às informações, evitando a disseminação de fake news, o que contribui para o arrefecimento das polarizações políticas presentes nos debates.

A **preparação para o mundo digital** surge como a sexta pista do acompanhamento desse processo. A experiência de participar de uma simulação interna da ONU envolve pesquisa, debate e apresentação de soluções para problemas globais e se propõe a preparar os estudantes para interagir de maneira crítica e ética em ambientes digitais, promovendo uma cidadania digital consciente. A SINU ao refletir sobre a interconexão entre o aprendizado presencial físico e digital e a formação de cidadãos globais, dialoga com o Paradigma da Educação OnLIFE que refere uma educação ligada, conectada na vida, na qual se superam dualismos como *online-offline*, humano-máquina, sujeito-objeto, indivíduo-meio ambiente, inteligência humana-inteligência não humana.

Logo, a sétima pista refere-se à noção de **aprendizagem híbrida** mais evidente a partir das últimas edições SINU, que se desenvolveram em formato híbrido e que combinam simultaneamente a participação presencial e remota. Esse nível de compreensão de hibridismo é referido por Schlemmer (2024) como hibridismo de primeira ordem, também denominado hibridismo por combinação e por justaposição. A autora identifica níveis diferentes de hibridismo ajudando-nos na compreensão do processo evolutivo desse conceito quando vinculado a educação. Logo, a proposta apresentada pelas edições em formato híbrido da SINU se aproxima do hibridismo de primeira ordem e se distanciam do hibridismo inventivo ao qual alude o Paradigma da Educação OnLIFE, que enfatiza a integração de ambientes de aprendizagem físicos e digitais, permitindo que os estudantes se conectem e colaborem de diferentes locais.

Como última e oitava pista destacamos o **desenvolvimento de competências digitais**, perspectiva que aparece no contexto da SINU no qual as tecnologias digitais

possibilitam aos estudantes a cocriação pela pesquisa, pela comunicação e pela apresentação de soluções às problemáticas emergentes do cenário global. Observa-se aqui uma atenção à vida pragmática, cujo enfoque se volta para as necessidades imediatas, para a resolução de problemas e para a adaptação aos diferentes contextos. Essa perspectiva diverge do Paradigma da Educação OnLIFE que reconhece a importância do desenvolvimento não apenas de competências digitais, mas de uma Rede de Competências para a Educação OnLIFE (Schlemmer, 2021) e que assume uma política cognitiva ecológico-conectiva capaz de reconhecer a conexão entre humanos e não humanos (Schlemmer, 2024).

Por fim, podemos dizer que a SINU contribui para a formação de cidadãos globais, que sensíveis às problematizações do tempo e do mundo presente sejam capazes de dialogar com temáticas emergentes no cenário global e local. Entretanto, parece-nos que essa atividade extracurricular de formação complementar ainda se distancia da compreensão de cidadania digital (Di Felice, 2020) e do Paradigma da Educação OnLIFE (Moreira; Schlemmer, 2020; Schlemmer, Moreira 2020, 2022a, 2022b), mas que ao dialogar com esses conceitos ela poderia beneficiar-se deles em sua premissa de preparar os estudantes para serem cidadãos em um mundo cada vez mais hiperconectado e em constante transformação. Em diálogo com essas problematizações apresentaremos em seguida uma concepção de cidadania que abrange entidades humanas e não-humanas, reconhecendo a interconexão entre todas as formas de vida do planeta.

#### 4.2 TUDO ESTÁ INTERLIGADO: O DESAFIO DA CIDADANIA DIGITAL

Nunca é demais insistir que tudo está interligado. O tempo e o espaço não são independentes entre si; nem os próprios átomos ou as partículas subatômicas se podem considerar separadamente. Assim como os vários componentes do planeta – físicos, químicos e biológicos – estão relacionados entre si, assim também as espécies vivas formam uma trama que nunca acabaremos de individuar e compreender. Boa parte da nossa informação genética é partilhada com muitos seres vivos. Por isso, os conhecimentos fragmentários e isolados podem tornar-se uma forma de ignorância, quando resistem a integrar-se numa visão mais ampla da realidade (Francisco, 2015, p. 85).

Na Carta Encíclica *Laudato Si'* (2015), o Papa Francisco reflete sobre o cuidado da casa comum<sup>18</sup>, constatando que tudo está interligado e, ao mesmo tempo, expressa sua preocupação com a crise decorrente das mudanças climáticas, enfatizando que a interconexão entre todas as coisas nos convoca a um diálogo aprofundado sobre o modo como temos nos relacionado com o planeta. Essa crise à qual alude o Papa é um reflexo das rápidas transformações que desde a Revolução Industrial (1760-1840) temos acompanhado, as quais foram potencializadas por um antropocentrismo desordenado que além de separar o humano e a natureza, como se o primeiro não fizesse parte do segundo, se expressa num modo predatório de relação com o meio ambiente.

O enfoque principal da encíclica é a abordagem da crise ambiental global, colocando-nos diante da emergência de uma ação coletiva para proteger a "casa comum", que é lar não apenas dos seres humanos, mas de todas as criaturas, incluindo animais e plantas que integram a criação e têm um papel significativo no ecossistema planetário. O Papa Francisco tensiona a fragilidade da política internacional, argumentando que os interesses econômicos têm prevalecido sobre o bem comum, mencionando o exemplo das cúpulas sobre o meio ambiente. Igualmente, critica a "aliança" entre economia e tecnologia que se torna alheia às consequências sociais e ambientais de suas ações, intensificando a degradação ambiental e humana.

*Laudato Si'* também salienta a interconexão entre a pobreza e a degradação ambiental, reiterando que os mais pobres são geralmente os mais afetados pela crise ecológica. O Papa Francisco sugere que as discussões sobre desenvolvimento e sustentabilidade abordem questões como a escassez de água, insistindo na importância de que se respeitem os Direitos Humanos. Da mesma forma, salienta a necessidade de uma abordagem ética e responsável das questões ambientais. Além disso, na encíclica, o Papa ressalta a importância de um diálogo honesto e transparente entre política, economia e ciência, para que as decisões sejam tomadas com base em um entendimento profundo dos riscos e benefícios envolvidos. Também enfatiza que a proteção ambiental não deve ser reduzida à cálculos financeiros, pois o ambiente é um bem que os mecanismos do mercado não conseguem defender de

---

<sup>18</sup> É uma expressão central utilizada pelo Papa Francisco na encíclica *Laudato Si'* (2015) para referir-se ao planeta Terra e que sublinha a interconexão entre todos os seres vivos e a necessidade de uma abordagem global e solidária para enfrentar os desafios ambientais e sociais do mundo atual.

maneira adequada. Daí emerge a importância da solidariedade intergeracional, fazendo-nos refletir sobre nosso dever ético fundamental de garantir às futuras gerações seu direito a um planeta habitável.

Nesse sentido, as mudanças climáticas têm demonstrado que o modo como os humanos habitam o planeta está se modificando rapidamente. Os fenômenos naturais, produtos dessas mudanças e suas consequências, produzem ano após ano, fluxos migratórios de animais e humanos ao redor de todo o planeta. Desse modo, a escassez de água, o assoreamento de rios, a desertificação de biomas tem demonstrado, cada vez mais, que a ação antrópica é a principal causa do aceleração desses fenômenos climáticos. “A cidadania antropocêntrica pensa o mundo e suas ecologias como o espaço de ação e o palanque do agir do ator humano que, enquanto produz e gerencia a ação, se torna o responsável único e solitário” (Magalhães; Di Felice; Franco, 2023, p. 32).

A herança greco-romana do conceito de cidadania potencializou não apenas a diferenciação e distanciamento entre o homem e a natureza, mas delimitou o estatuto de cidadão aos limites dos muros das cidades. Tal compreensão provocou uma fissura entre natureza e cultura, entre o “mundo” dos humanos e o “mundo” das demais formas de vida. Por um lado, isso favoreceu o desenvolvimento de uma visão ocidental de cidadania restrita à uma comunidade política específica, excluindo mulheres, escravos e estrangeiros. Com o passar do tempo evoluiu ao incluir direitos humanos universais. Por outro, o distanciamento entre homem e natureza desencadeou a instrumentalização das demais formas de vida e a percepção de um desenvolvimento ilimitado que ignora a preservação ambiental.

“A cidadania é primordialmente uma relação política entre um indivíduo e uma comunidade política, em virtude da qual o indivíduo é membro pleno de direito dessa comunidade e a ela deve lealdade permanente” (Cortina, 2005, p. 31). Essa compreensão tradicional assumida em seu conjunto, isto é, na relação entre direitos e deveres exclusivamente humanos, enfrenta novos desafios e transformações, sobretudo no contexto da era digital. De modo semelhante, Serres (1991), Latour (2012) e Lovelock (2019) apontam para a necessidade de redefinir o humano e o que compreendemos por social. É diante desse cenário complexo caracterizado por constantes mudanças que surgem problematizações que nos auxiliam a reconhecer as formas mutáveis de cidadania e a transitar de uma compreensão estritamente

antropocêntrica para uma capaz de alcançar entidades humanas e não humanas, por meio da conectividade.

Öztürk (2021) constata a incidência crescente das TD na vida cotidiana e nos apresenta uma abrangente revisão de literatura na qual cita Ribble, Bailey e Ross (2004) como pioneiros na elaboração de uma concepção da cidadania digital. Ribble, Bailey e Ross (2004), ao ensaiar uma primeira definição de cidadania digital, a definem como as normas de comportamento em relação ao uso da tecnologia. Essa perspectiva considera a complexidade da cidadania digital a partir das questões de uso, abuso e uso indevido da tecnologia, identificando nove áreas com as quais o conceito cidadania digital faz uma interface. Dessa forma, essa abordagem é orientada pela apreciação comportamental dos indivíduos ao navegar pelos diferentes ambientes digitais (plataformas, aplicativos, sites, redes sociais etc.), numa perspectiva antropocêntrico-comportamentalista e não ecológico-conectiva.

Assim, a cidadania digital vem se estabelecendo como uma nova vertente da cidadania, na qual “o cidadão pertence ao mundo e o planeta é sua casa, e todos que nele habitam são seus vizinhos, a sua identidade envolve na internet todo o planeta e não apenas o seu país, a sua cidade, a sua casa” (Souza, 2018, p. 66). Por conseguinte, sem pretender apresentar uma extensa genealogia da cidadania digital que, como identificamos na revisão de literatura, nos remete a diferentes autores e abordagens, constatamos predominância de três abordagens na compreensão da cidadania digital, as quais, Jørring, Valentim e Porten-Cheé (2018) denominam como **normativa, condicional e contextual** e que emergem como pistas nesse território.

Logo, a primeira pista se refere a **abordagem normativa**, indicada por Ribble, Bailey e Ross (2004), Shelley (2004), Ribble e Bailley (2007) e por Ribble (2008; 2012; 2015). Concentra-se nos aspectos que regulam a interação e comportamento dos indivíduos nos ambientes virtuais, constituindo-se numa espécie de etiqueta da internet que se popularizou com a expressão “netiqueta” junção das palavras inglesas “network” e “etiquette”. Desse modo, Jørring, Valentim e Porten-Cheé (2018) destacam que Ribble e colegas são representantes de uma abordagem normativa da cidadania digital associada aos comportamentos ideais que uma pessoa deve ter ao navegar pela rede mundial de computadores. Seu principal enfoque se refere à educação e à responsabilidade individuais.

A presença cada vez maior de jovens imersos nos ambientes digitais requer dos educadores uma abordagem que ultrapasse as limitações do espaço físico-

geográfico, tornando imprescindível o desenvolvimento de competências voltadas à alfabetização digital. Este processo, acentuado pela última pandemia, não pode limitar-se apenas à instrução técnica, mas precisa considerar o empoderamento dos estudantes na promoção de sua aprendizagem e participação na sociedade digital. Esse empoderamento torna-se fundamental para que os jovens possam compreender e defender não apenas os seus direitos, mas sejam conscientes das consequências das ações na esfera virtual.

Essa reflexão pode ser fortalecida pela implementação de programas e metodologias que abordem não apenas a superação da brecha digital, mas que também considerem as dinâmicas dos cibermovimentos digitais (Soria-Pérez, *et al.*, 2024). O que nos leva a observar que essas iniciativas devem ser projetadas para promover uma cidadania digital inclusiva e crítica, que capacite os jovens a navegarem de maneira consciente e responsável pelas complexidades do mundo digital contemporâneo. Dessa forma, a educação para a alfabetização digital deve ser entendida como um componente essencial na formação de indivíduos capazes de interagir de maneira equitativa e informada na esfera digital, o que se relaciona com a proposta de emancipação digital cidadã proposta por Schlemmer (2010).

A segunda pista remete à **abordagem condicional** encontra em Mossberger, Tolbert e Mcneal (2007), em Kreek e Zoonen (2016) e em Barassi (2017) seus principais expoentes. Esses autores colocam em relevo a dimensão política da cidadania digital a partir da problematização das desigualdades sociais e da participação social e política nos meios digitais. Sendo assim, Jørring Valentim e Porten-Cheé (2018) afirmam que a abordagem condicional adota definições abrangentes de cidadania digital, relacionando-a à capacidade de alguém para participar da sociedade on-line, concentrando-se nas assimetrias no acesso à internet, que se torna condição de possibilidade para a participação cidadã.

Esse tipo de abordagem parte do pressuposto que o acesso às TD não é universal e, portanto, não é garantido a todas as pessoas, o que condiciona a cidadania digital às desigualdades sociais. Desse modo, as dificuldades encontradas por educadores e estudantes em diferentes partes do mundo, nos fazem reconhecer que as condições de acesso não são uniformes e que, a depender do contexto social e econômico, o acesso a dispositivos, à conectividade e às plataformas digitais fica comprometido ou é inexistente. Um exemplo claro disso foi a pandemia, que por um

lado potencializa os processos de alfabetização digital e por outro, tornou ainda mais evidente a brecha que separa e determina quem tem ou não acesso às tecnologias.

O Global Risks Report 2022, fazendo eco ao período pandêmico, considerou as desigualdades de acesso às tecnologias e ressaltou a crescente dependência dos sistemas digitais e as disparidades que isso pode causar. O relatório destaca a digitalização acelerada pela pandemia de COVID-19 e problematiza que esse fenômeno possibilitou que alguns países se tornassem mais competitivos, enquanto outros permanecem no registro de uma economia analógica pré-pandêmica. Além disso, o Global Risks Report 2022 identificou a “desigualdade digital” como um risco de curto prazo e significativo em regiões como a América Latina e a África Subsaariana, bem como em países de baixa renda, que de acordo com projeções de anos anteriores devem crescer menos em 2022.

Outro aspecto adicional mencionado no relatório, é o desafio frente à escassez de recursos técnicos e financeiros, o que dificulta o aperfeiçoamento das defesas cibernéticas e das regulamentações de proteção de dados nessas economias em desenvolvimento. Além disso, essa edição do relatório faz referência à concentração de ativos digitais críticos por um número reduzido de indivíduos, empresas ou estados, o que pode implicar em mecanismos de precificação discricionários e na falta de uma supervisão imparcial, que ampliaria ainda mais as desigualdades de acesso. Assim, a “desigualdade digital” é apontada no relatório como um dos riscos tecnológicos críticos de curto e médio prazo, o que desafia a compreensão de cidadania digital na contemporaneidade.

Como terceira pista encontramos a **abordagem contextual**, que entende a cidadania digital como um conceito fluido, caracterizado pelas relações políticas, culturais e socioeconômicas e pelas novas estruturas de poder associadas ao gerenciamento de dados, algoritmos e pela vigilância digital. Além disso, seguindo Buchholz, Dehart e Moorman (2020) a cidadania digital deve se orientar para a justiça social. Deste modo, não satisfazendo-se com a constatação das desigualdades sociais e suas assimetrias, mas trabalhando para superá-las (Myers, 2021). Essa superação pode ser manifestada na democratização do acesso às TD e à internet, especialmente quando consideramos o net-ativismo (Di Felice, 2017) como expressão da participação cívica dos cidadãos.



A cidadania digital inobstante ser uma nova roupagem ou até mesmo um novo conceito de cidadania, abarca as bases do conceito caracterizando, assim, a noção de direitos e deveres também em escala digital e no caso da rede mundial de computadores, a observância de deveres e ética em escala mundial (Souza, 2018, p. 62).

Di Felice (2020), fornece como que um diagnóstico da situação de nossa época e afirma que a contemporaneidade é caracterizada por transformações profundas que, desde a pandemia, potencializaram mudanças significativas em nossa condição habitativa. Para o autor, essas mudanças emergem tanto pelo advento das tecnologias conectivas e arquiteturas digitais de interação, como pelas mudanças climáticas, reflexo de uma profunda crise ecológica desencadeada pela concepção antropocêntrica do mundo. “Além da mudança histórica de nossa ideia e percepção de mundo e da realidade que nos circunda, estamos diante de um tipo de metamorfose relacionada à própria arquitetura do planeta” (Di Felice, 2020, p. 18).

A alteração da condição habitativa é resultado do conjunto de alterações tecnológicas que, nas últimas gerações de redes digitais, começaram a conectar, para além das pessoas e dos dados, também as biodiversidades e o meio-ambiente, gerando uma condição habitativa inédita, construída junto a sensores, dados e desenvolvida em ambientes conectados e híbridos (*Internet of Things*, plataformas, GIS, blockchain etc.) Não somente as redes e o conjunto de dispositivos alteraram nossa forma de interagir com o meio-ambiente, mas os diversos tipos de sensores, satélites, os dados ambientais contribuíram, de maneira decisiva, para a melhoria do conhecimento sobre as nossas pegadas e sobre os processos de alteração climática, permitindo o monitoramento, em tempo real, das próprias características interativas das diversas entidades conectadas (*green data*) (Di Felice, 2020, p. 33).

Essas alterações nas condições habitativas dos humanos se manifestam numa realidade, ao mesmo tempo, hiperconectada e hipercomplexa, como expressão das transformações tecnológicas com as quais interagem humanos e não humanos e onde o protagonismo antrópico é descentralizado paulatinamente. Assim, a problematização acerca dos limites da concepção ocidental de democracia e das formas de participação nas redes digitais, abre espaço para o reconhecimento de formas mutáveis de cidadania. Com efeito, faz-se necessário repensar o modelo ocidental de sociedade, cujas origens remontam à antiguidade grega sob a égide da pólis, de prevalência antrópica e marcada pela separação entre natureza e cultura. “O conceito de cidadania tem evoluído ao longo do tempo. Historicamente, a cidadania não se estendia a todos - por exemplo, apenas os homens ou quem possuía propriedades podiam ser cidadãos” (UNESCO, 2016, p. 14). A cidadania está

deslocando-se de um atributo ou prerrogativa exclusivamente humana para conectar inteligências diversas (Di Felice, 2017) a partir do intercâmbio de informações, dados e interação, que na época contemporânea não se circunscreve apenas aos humanos.

A cidadania digital pode ser entendida como a expansão dos direitos e das formas participativas parlamentares e, portanto, como um fortalecimento, uma amplificação e uma versão mais completa da democracia, como a conhecemos e como o Ocidente a concebeu, ou também, pode ser interpretada como o advento de um novo tipo comum, conectado e interativo. Uma nova morfologia das nossas ecologias e do nosso social que, para além dos humanos, conta com a presença interativa das florestas, dos lagos, das plantas, dos algoritmos, dos *softwares*, dos *big datas*, dos vírus e de um extenso número de entidades conectadas (Di Felice, 2020, p. 15).

Desse modo, como observa Di Felice (2020), essa ampliação de direitos e formas participativas se distancia da noção iluminista de cidadania, que se instalou no ocidente. Esta noção considera as múltiplas conexões entre as tecnologias inteligentes, biodiversidades, clima e tudo o que interage com as redes. Consequentemente, a cidadania digital também pode ser compreendida como um oximoro, que paradoxalmente nos dá uma oportunidade para transformar de maneira radical nossas relações e a nossa compreensão sobre a sociedade e o humano. Em suma, a cidadania digital é um conceito amplo e abrangente que busca ampliar nossa compreensão acerca das interações entre entidades humanas e não humanas na era digital, desafiando-nos à constituição de redes mais inclusivas e inteligentes. Ao mesmo tempo que coloca em evidência a crise das concepções ocidentais de democracia e cidadania e nos propõe a substituição do sujeito político aristotélico pelo “infovíduo”, uma rede inteligente complexa, nem sujeito, nem objeto, mas com uma forma conectiva, aberta e mutante (Di Felice, 2020) contribuindo para a emergência de um novo paradigma.

No entanto, cabe problematizarmos a afirmação aristotélica do homem como um animal político – do grego antigo ζῷον – zōion (animal) e πολιτικόν – politikón (político), isto é, da polis, da cidade – que assume como premissa o caráter intrinsecamente social e comunitário dos humanos, como se eles fossem os únicos animais capazes de socializar. Desse modo, para Aristóteles eles estariam naturalmente inclinados a formar comunidades, de maneira que essa tendência se configura como essencial para sua realização plena. O filósofo grego enfatiza ainda que a vida em sociedade é necessária para o desenvolvimento da razão e da virtude, e que a participação na vida política é fundamental para alcançar a felicidade e a

excelência moral. Logo, para esse filósofo a cidade tem como horizonte a formação de uma comunidade completa, constituída a partir de várias aldeias que seriam capazes de desenvolver ao máximo sua autossuficiência. Sua razão de ser, na ótica aristotélica, é a preservação da vida, isto é, a cidade existe para assegurar a vida boa, isto é, a Eudaimonia.

Como partícipe da atmosfera grega que separa natureza e cultura, o filósofo compreende os humanos como criaturas sociais, uma vez que a vida em comunidade é essencial para sua sobrevivência e seu desenvolvimento, diferenciando-se dos demais animais que vivem isolados, ou seja, fora dos limites da cidade. Além disso, outra diferenciação que Aristóteles constata entre os humanos e outros animais é o poder da linguagem e a capacidade racional, destacando que essas habilidades são fundamentais para a vida em sociedade e para o exercício da política. Nesse sentido, o filósofo defende a participação na vida política como indispensável para a realização humana, o que permitiria aos indivíduos desenvolverem suas virtudes e alcançarem a felicidade e a excelência moral.

Contudo, a comparação que Aristóteles estabelece entre os humanos e outros animais parece ignorar que as relações sociais complexas não são uma prerrogativa somente humana. Se entendemos essas relações como aquelas que incluem uma comunicação sofisticada, estruturas sociais hierárquicas, cooperação em grupo para objetivos comuns, empatia e compreensão de estados emocionais de outros indivíduos, não podemos continuar sustentando essa perspectiva aristotélica. Consideremos, por exemplo, os primatas, os elefantes, os lobos, os cetáceos e aves que pela complexidade e organicidade de sua vida em grupos, apresentam um comportamento gregário muito próximo a organização social dos humanos.

O conceito de cidadania digital, apresentado inicialmente no Manifesto pela Cidadania Digital (DI FELICE et. al, 2018) e aprofundado por Di Felice (2020), parte da compreensão de que não podemos continuar a pensar a nossa condição, como espécie e como cidadãos, a partir de uma compreensão antropocêntrica do mundo. O autor apresenta três motivos que justificam essa afirmação: a primeiro, relacionado à pandemia do Covid-19, de onde emergiu um novo e potente ator social, o vírus; o segundo, relacionado às mudanças climáticas; e o terceiro, o crescimento exponencial das inovações digitais que, a partir das últimas gerações de redes, têm a potência de conectar a biosfera inteira (*the internet of everything*). A pandemia, as mudanças climáticas e as inovações digitais tornam evidente o protagonismo dos não humanos, os quais impactam, interferem, modificam e influenciam nossas interações, nossas vidas e, sobretudo, nossas arquiteturas deliberativas (Schlemmer, 2023, p. 322).

Assim, podemos continuar problematizando que tipo de cidadania projetamos para as próximas gerações e quem são os seus destinatários, tensionando o olhar antropocêntrico que caracterizou a cidadania ocidental. Desse modo, Di Felice (2020) reconhece que a cidadania, tal como a compreendemos no Ocidente, vem passando por mudanças e nos ajuda a refletir sobre que práticas educacionais precisamos desenvolver e pesquisar para formar essa nova forma de cidadania. Assim, a concepção de cidadania digital do autor se desenvolve a partir de três abordagens: **a) mudanças climáticas**, postulando que a educação precisa se adaptar às essas novas condições; **b) a recente pandemia**, destacando que habitamos um mundo infectado e as pandemias serão recorrentes; **c) o advento da Inteligência Artificial (IA)** ou hiperinteligência, colocando em relevo a evolução da conectividade, das redes de dados, algoritmos, sensores e plataformas.

Para Di Felice (2020) a concepção de cidadania é transformada por esses três elementos que a metamorfoseiam e contribuem para o tensionamento de uma compreensão que reduz a prerrogativa cidadã somente ao humano. Os eventos climáticos, as catástrofes ambientais e a última pandemia uma vez evidenciam que outros atores fazem parte do nosso “ser social”, cuja potência é capaz de modificar nosso modo de agir, daí a necessidade de ressignificar nossa ideia de cidadania discutindo como esses agentes não humanos podem ser incluídos. Além disso, vale ressaltar que a dimensão antropocêntrica está no cerne da ideia de Estado-nação e que o aparato estatal tem se mostrado impotente diante dessas transformações.

Na obra “Hyperobjects: Philosophy and Ecology after the End of the World” Timothy Morton (2013) se debruça sobre a interconexão entre filosofia e ecologia e introduz o conceito de “hiperobjetos”. Para Morton (2013), hiperobjetos são entidades massivamente distribuídas no tempo e no espaço, como o aquecimento global e a poluição, que desafiam a percepção humana tradicional e a noção de objetividade, revelando uma “deficiência” ontológica, onde os objetos não coincidem totalmente com suas aparências.

O filósofo inglês aborda a noção de viscosidade para referir-se ao modo como os hiperobjetos afetam os humanos e os conectam (com eles e entre si), observando que essa relação de mútua afetabilidade torna difícil a manutenção de um “distanciamento estético”. Outro aspecto significativo em sua reflexão que dialoga tanto com a cidadania global como com a cidadania digital é sua discussão sobre a “não-localidade”. Para Morton (2013) os efeitos de um hiperobjeto podem ser sentidos

em diferentes contextos e locais, mesmo naqueles que estejam geograficamente distantes do local original do evento, citando como exemplo a radiação nuclear. No contexto brasileiro e, mais especificamente amazônico, podemos tomar como exemplo o fenômeno dos rios voadores que influem as chuvas nas regiões sudeste e sul do país; e as queimadas dos últimos anos que mesmo acontecendo na região norte brasileira escureceram o céu de grandes metrópoles como São Paulo e Porto Alegre.

Além disso, Morton (2013) também desenvolve a concepção de “ondulação temporal” ao sugerir que o tempo e o espaço emergem dos objetos e desafiam nossa visão tradicional que os considera como contêineres vazios. Para o filósofo a temporalidade se comporta de maneira não linear e ondulante, sendo caracterizada pela interação complexa entre eventos e objetos, formando uma espécie de “vórtice”, capaz de distorcer nossa percepção temporal. As reflexões de Morton nos ajudam a superar uma visão antropocêntrica das relações sociais, cuja predominância plasmou a compreensão de cidadania estritamente humana. Sua crítica à idealização da “natureza” como um conceito fixo, aposta na dissolução desse conceito à medida que os hiperobjetos tornam-se cada vez mais relevantes em nossa vida.

Uma compreensão distinta de cidadania, que integre os agentes humanos e não humanos, tomará distância dessa compreensão estática da natureza e precisa ser capaz de contemplar a complexidade e estranheza da relação com os hiperobjetos. Desse modo, Morton (2013) insiste na emergência de uma nova ética e política – e, porque não dizer, uma nova cidadania – que não apenas reconheça a realidade dos hiperobjetos e a interdependência entre todos os seres, mas que supere a visão antropocêntrica e dominante do pensamento ocidental. Assim, as contribuições do pensamento de Morton se desenvolvem no contexto de uma crise ecológica global e nos convidam a transformar nossas ações e a repensar nossa relação com o mundo e os objetos que o habitam, reconhecendo a cidadania dos não-humanos como condição de possibilidade para a consolidação de uma cidadania autenticamente global e digital.

### 4.3 UMA EDUCAÇÃO LIGADA E CONECTADA NA VIDA: O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ONLIFE

Devemos ampliar nossa concepção dos locais onde a aprendizagem acontece para além de espaços e instituições centradas no ser humano para incluir também parques, ruas da cidade, caminhos rurais, jardins, áreas selvagens, terras agrícolas, florestas, desertos, lagos, pântanos, oceanos e todos os outros locais que são locais que vão além da vida humana. Os seres humanos fazem parte de um planeta Terra vivo. Muitas culturas indígenas de longa data adotam uma visão apropriadamente ampla sobre a formação de relacionamentos mutuamente benéficos envolvendo humanos e não humanos. A biosfera é um importante espaço de aprendizagem. O fato de que, hoje, as terras administradas por indígenas abrigam aproximadamente 80% da biodiversidade do mundo é suficiente para demonstrar que as perspectivas indígenas têm muito a ensinar a todos sobre a educação que cuida do planeta (UNESCO, 2022, p. 110).

O Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação da UNESCO (2022) está estruturado em três partes e conta com nove capítulos, nos quais se propõe um diálogo sobre as promessas do passado e as incertezas do futuro, as propostas para a renovação educacional e a importância de catalisar um novo contrato social para a educação. A UNESCO (2022) também considera que as universidades e demais instituições educacionais podem desempenhar um papel ativo na construção desse novo contrato social, ao refletir e apresentar propostas que abranjam a globalização, a mudança climática e a revolução digital, convoca-nos a repensar os processos de ensino e de aprendizagem e nossa condição habitativa no mundo.

Assim, em meio a complexidade desse cenário, professores, universidades, governos, organizações internacionais, da sociedade civil e estudantes de várias partes do mundo atenderam a esse chamado para reimaginar futuros para a educação. Nesse influxo se inserem as reflexões e a emergência de um novo paradigma, considerando que “a Educação é desafiada a pensar/desenhar diferentes contextos investigativos, de desenvolvimento e formação, a construir pedagogias conectivas, em rede” (Schlemmer, 2024, p. 213). Por conseguinte, essa proposição nos desafia também a superar a compreensão das TD como meras ferramentas, recursos, meio, apoio e a reconhecê-las como forças ambientais (Floridi, 2015) o que têm potência para promover uma metamorfose na educação.

Como nos sugere Floridi (2015) a implantação das tecnologias de informação e comunicação, assim como a sua aceitação pela sociedade têm afetado de modo radical a condição humana, uma vez que modificam nossas relações conosco

próprios, com os demais e com o mundo. À vista disso, os avanços das TD e, conseqüentemente, a aceleração dos processos de digitalização, datificação, algoritmização e conectividade do mundo, foram potencializados durante a pandemia de coronavírus. Esses processos, posteriormente, intensificados com o surgimento das IA's generativas no pós-pandemia têm contribuído para o florescimento de reflexões em torno do modo como ensinamos e aprendemos (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020).

Nesse contexto nos deparamos com uma realidade hiperconectada (Floridi, 2015) na qual se evidencia a progressiva superação da dicotomia entre o online e o offline e na qual constatamos uma maior incidência das TD (smartphones, tablets, aplicativos de mensagens instantâneas, plataformas e ambientes virtuais, metaversos dentre outros) no cotidiano escolar. O modo como ensinamos e aprendemos nos espaços formais de educação, tradicionalmente se desenvolveu em aulas e salas de aula presenciais físicas, geograficamente localizadas, o que tem sido confrontado nos últimos anos pelo aumento da disponibilidade e facilidade de acesso às tecnologias, plataformas e redes digitais.

Os avanços nas tecnologias, plataformas e redes digitais impulsionam o desenvolvimento de novas sociedades, tais como a Sociedade em Rede (Castells, 1999) e a Sociedade Onlife (Floridi, 2015). No âmbito educacional essas tecnologias, plataformas e redes favorecem a flexibilidade e acesso a uma ampla variedade de possibilidades e conteúdos, mas levantam questionamentos quanto à interação pessoal e o engajamento prático, elementos frequentemente associados a uma aprendizagem efetiva. De modo semelhante, Moreira e Schlemmer (2020) observam que a evolução tecnológica digital assumiu um papel preponderante na reconfiguração dos ecossistemas e ambientes educacionais e que esse cenário, em constante transformação, tem se tornado parte de um novo ecossistema educativo e tem contribuído para a reconceitualização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, a Educação OnLIFE surge como uma necessidade de refletir sobre a educação nesse tempo histórico e social e “desafia o campo educacional a repensar as epistemologias, teorias, metodologias e práticas, as quais até então limitavam o agir apenas aos humanos, numa visão antropocêntrica do mundo” (Schlemmer, 2024, p. 211). Dessa maneira, a Educação OnLIFE se refere a um conceito relativamente novo na área da educação que se constitui a partir de aspectos da educação online com as experiências e vivências de aprendizado presencial físico, cuja origem

remonta às pesquisas, reflexões e publicações do GPe-dU UNISINOS/CNPq<sup>19</sup>, emergindo e configurando-se a partir da tríade pesquisa-desenvolvimento-formação, no intuito de compreender os novos habitares do ensinar e do aprender de uma realidade educacional hiperconectada (Schlemmer; Moreira, 2022a).

Diante dessa realidade, a educação OnLIFE emerge a partir de uma rede conceitual e tecnológica (Schlemmer, 2021), que foi sendo constituída no percurso investigativo dos professores e pesquisadores gpedudianos – membros do GPe-dU UNISINOS/CNPq – em diálogo com o Centro Internacional de Pesquisa ATOPOS (ECA/USP) e com pensadores contemporâneos no intuito de ampliar a compreensão acerca do mundo híbrido numa abordagem conectiva e inventiva do ensino e da aprendizagem em novos habitares. O processo de desenvolvimento conceitual do Paradigma da Educação OnLIFE é apresentado por Moreira e Schlemmer (2020) e Schlemmer e Moreira (2020, 2022a, 2022b) em uma tetralogia, desenvolvida pela parceria entre a UNISINOS e a Universidade Aberta de Portugal a partir de projetos de pesquisa financiados pelos editais de internacionalização da FAPERGS e Capes Print, como refere Schlemmer (2022).

No primeiro deles, intitulado “Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife”, Moreira e Schlemmer (2020) consideram que as evoluções tecnológicas e das redes de comunicação têm contribuído para o florescimento de uma sociedade reticular, caracterizada pela conectividade e por transformações nas mais diversas áreas (Di Felice, 2017). Além disso, os autores apresentam conceitos fundamentais, tais como: **Educação Digital, Ensino Remoto ou Aula Remota, Ensino a Distância, Educação a Distância, eLearning, Educação Online, Web-based Learning, Open Learning, Blended Learning e Educação Híbrida** – e enfatizam a necessidade de uma mudança de paradigma na educação, cujo enfoque se oriente para as condições que afetam a apropriação tecnológica e a qualidade da educação.

No *The Onlife Manifesto* (Floridi, 2015), publicação resultante do projeto, onde se defende o fim da distinção entre o *offline* e o *online*, concluiu-se que as TD e as redes de comunicação não podem ser encaradas como meras ferramentas, instrumento, recurso, apoio, mas forças ambientais que, cada vez mais, afetam a nossa auto concepção (quem somos), as nossas interações (como socializamos), como ensinamos e como aprendemos, enfim, a nossa concepção de realidade e as nossas interações com a realidade (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 25).

---

<sup>19</sup> O GPe-dU UNISINOS/CNPq iniciou suas atividades em 1998 e em 2004 foi cadastrado no CNPq.



Logo, os autores abordam a evolução da educação digital, destacando as mudanças trazidas pelas TD e redes de comunicação na sociedade, economia e mercado de trabalho. Destacam que com a pandemia do coronavírus houve uma aceleração na necessidade de adaptação ao ensino remoto, levando educadores a migrar suas metodologias para ambientes digitais. Moreira e Schlemmer (2020) nos propõem um novo paradigma denominado **Educação Digital Onlife**, capaz de adequar-se à complexidade da realidade social e educativa do século XXI e discutem a importância de uma mudança de paradigma educacional.

No segundo artigo, “Ampliando conceitos para o Paradigma de Educação Digital OnLIFE”, Schlemmer e Moreira (2020) discutem a evolução de alguns conceitos na área da educação, considerando a interface entre uma sociedade hiperconectada e as exigências trazidas pela pandemia de COVID-19. Ao mesmo tempo, em que revisam e ampliam noções como **ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online**, além de introduzirem novas modalidades como mobile learning, pervasive learning, ubiquitous learning, immersive learning, gamification learning e game-based learning. Schlemmer e Moreira (2020b) argumentam que as circunstâncias do período pandêmico resultaram na adoção repentina de TD na educação, enfatizando a urgência de repensar os modelos educacionais tradicionais. Assim, a educação digital deve ser vista não apenas como uma transposição do ensino presencial físico para o ambiente online, mas como uma chance para inovação e criação de designs educacionais disruptivos.

Para além disso, a renovação do paradigma educacional, para a educação OnLIFE, de mobilidade, pervasiva, ubíqua e imersiva exige, também, uma nova forma de pensar e estruturar a formação, mas coerente com este tempo histórico e social que considere as especificidades e potencialidades das tecnologias digitais conectivas. É nesta realidade de uma Educação OnLIFE, desligada da visão binária e dualista, do *Online* e do *Offline*, do analógico e do digital, do pré-digital e do digital que queremos estar, viver e conviver... contribuindo para o desenho de programas disruptivos com espaços hiperconectados e intersticiais que abram caminhos para uma Educação OnLIFE (Schlemmer; Moreira, 2020, p. 119-120).

Ademais, Schlemmer e Moreira (2020) defendem a Educação OnLIFE, que implica hibridismo e multimodalidade, integrando diferentes espaços e tecnologias de aprendizagem. Destacam as potencialidades de cada modalidade e sua combinação para experiências de aprendizagem enriquecidas e contextualizadas. Schlemmer e Moreira (2020b) ressaltam ainda o papel dos professores e gestores na transição para

uma educação digital eficaz, especialmente a partir das TD e teorias de aprendizagem contemporâneas; propondo-nos a adaptação dos sistemas legais e organizacionais para acomodar as mudanças necessárias, visando uma educação digital transformadora que ultrapasse os limites das salas de aula físicas e online.

Já no terceiro artigo, “Do Ensino Remoto Emergencial ao Hyflex: um possível caminho para a Educação OnLIFE?”, Schlemmer e Moreira (2022a) refletem a partir do contexto pandêmico sobre a transição do Ensino Remoto Emergencial para modelos educacionais mais inovadores, como o *HyFlex*, problematizando que esses modelos foram desenvolvidos como respostas criativas diante da necessidade de manter a continuidade das atividades educacionais e sugerem a superação da distinção entre offline e online, uma vez que as TD não são vistas mais como ferramentas, mas como forças ambientais. Nesse sentido, a Educação OnLIFE torna-se o conceito central apresentado pelos autores na tentativa de dissolver a distinção entre presencial e digital, propondo uma abordagem educativa integrada e conectiva que transforma as interações e métodos de ensino.

Assim, de acordo com Schlemmer (2021), a produção no âmbito da tríade pesquisa-desenvolvimento-formação do GPe-dU, aliada a: **1) as experiências educacionais vivenciadas durante a pandemia; 2) os questionamentos que se originam dessas vivências; e 3) o crescente processo de hibridização do mundo físico, do mundo biológico e do mundo digital**, provocaram a emergência de uma realidade educacional hiperconectada, potencializaram a emergência do conceito de educação OnLIFE (Schlemmer; Moreira, 2022a, p. 151, grifo nosso).

Os autores tecem uma crítica ao Ensino Remoto Emergencial, especialmente por transpor práticas dos ambientes presenciais físicos para os ambientes digitais, que resultam sendo ineficazes. Para contrastar, eles dão o exemplo das Aulas Simultâneas e o Modelo *HyFlex*, que de maneira flexível, permitem que os alunos escolham entre modos presenciais físicos e online, síncronos e assíncronos, mas que ainda operam em uma lógica de resolução de problemas. Fundamentados em Kastrup (2015), Schlemmer e Moreira (2022a) reiteram que a solução/resolução de problemas trabalha com um nível de atenção à vida pragmática, isto é, ao cotidiano, àquilo que nos acontece no dia a dia, de forma utilitária e sugerem que se faz necessário ir da resolução, para a problematização, portanto, anterior ao problema instaurado a ser solucionado, o que possibilita trabalhar um nível de atenção suplementar, a duração

(Kastrup, 2015). Isso exige novos desenhos pedagógicos, mais conectivos, que promovam a inventividade.

De acordo com Schlemmer e Moreira (2022a), o conceito de Educação Híbrida Multimodal e o Paradigma da Educação OnLIFE são potências transformadoras, que promovem a cognição inventiva (Kastrup, 2015) em ambientes educativos. Por conseguinte, esses conceitos se baseiam em redes conectivas entre entidades humanas e não humanas, promovendo uma ecologia de aprendizagem que hibridiza espaços, tempos, tecnologias, linguagens, formas de presenças, culturas e modalidades educacionais. Logo, sua proposta refere-se a um ecossistema educacional que não apenas se adapte, mas seja capaz de reinventar continuamente as práticas de ensino e de aprendizagem, refletindo a complexidade e a interconexão do mundo atual.

No quarto artigo, “Acompanhamento e avaliação da aprendizagem na Educação Híbrida e Educação OnLIFE: perspectiva cartográfica e gamificada” Schlemmer e Moreira (2022b) exploram o acompanhamento e avaliação da aprendizagem nas esferas da Educação Híbrida, na perspectiva Paradigma da Educação OnLIFE, integrando abordagens cartográficas e gamificadas. Podemos dizer que o objetivo central dos autores é apresentar um desenho de acompanhamento e avaliação que combina elementos de pesquisa-intervenção cartografia e gamificação para redefinir a compreensão e prática da avaliação educacional. Além disso, visa deslocar a percepção dos professores sobre a avaliação e provocar processos metacognitivos nos alunos, promovendo uma consciência mais profunda do aprendizado.

Assim, sua proposta avaliativa coloca em relevo a importância de uma compreensão qualitativa e contínua do progresso dos alunos, por meio de avaliações diagnósticas, prognósticas, formativas, somativas, autoavaliações e avaliações por pares. Desse modo se estabelece um diálogo constante entre professores e alunos. A avaliação não se torna um “produto final”, mas um processo de feedback e ajuste contínuo que remete ao crescimento e ao engajamento. Nessa lógica, a gamificação emerge para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde desafios, missões, pistas, achievements e níveis de experiência instigam os alunos a desenvolver competências e habilidades críticas.

Em suma, Schlemmer e Moreira (2022b) relatam um estudo de caso no qual essa metodologia foi desenvolvida no contexto da formação de professores,

evidenciando como a integração de avaliações cartográficas e gamificadas pode enriquecer o processo educativo. Os autores constataram que, apesar de inicialmente haver resistência, a familiarização com o método levou a uma compreensão mais profunda do papel do acompanhamento e avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem. Além disso, Schlemmer e Moreira (2022b) ressaltam que o desenvolvimento tecnológico potencializa mudanças culturais e pedagógicas capazes de implementar efetivamente essas abordagens em ambientes educacionais contemporâneos.

O conceito de Educação OnLIFE surge a partir de novos elementos que emergem no percurso do desenvolvimento das metodologias inventivas e de práticas pedagógicas simpoiéticas, imersivas e gamificadas, associadas a processos formativos em diferentes níveis, nos quais estas metodologias e práticas são validadas. Isso nos levou aos conceitos de simbiota e aprendizagem enquanto mestiçagem, invenção, proposto por Michel Serres, ampliando a compreensão anterior, fundamentada na cognição inventiva (Kastrup, 2015); ao aprofundamento da compreensão de ato conectivo transorgânico e aos conceitos de transubstanciação (Di Felice, 2017) e habitar atópico (Di Felice, 2009); de sociedade *onlife* (Floridi, 2015) de hipercomplexidade e de *simpoiesis* (Haraway, 2016) (Schlemmer; Moreira, 2022b, p. 7).

Como observam os autores, esses conceitos têm desempenhado um papel fundamental na compreensão dos novos contextos de ensino e de aprendizagem em uma realidade hiperconectada, associados aos desafios de reimaginar a educação em um mundo pós-pandêmico. A Educação OnLIFE expressa, nesse contexto, uma evolução significativa na forma como abordamos o ensinar e o aprender, constituindo-se uma oportunidade para cocriar experiências mais personalizadas e inclusivas. Essa abordagem busca superar barreiras geográficas e sociais, promovendo um ambiente de aprendizado mais equitativo, no qual as TD integram aos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, favorecem o engajamento e a colaboração na construção do conhecimento coletivo entre entidades humanas e não humanas.

Nos quatro artigos mencionados, cada um com suas especificidades, é possível acompanhar a evolução conceitual do Paradigma da Educação OnLIFE, inicialmente designado por Moreira e Schlemmer (2020) como **Paradigma da Educação Digital OnLIFE**. Posteriormente, com o aprofundamento e novos conceitos, o desenvolvimento da rede conceitual e tecnológica passou a referir somente como **Paradigma da Educação OnLIFE**, uma vez que a perspectiva OnLIFE pressupõe o digital (Schlemmer, 2024). Como observamos anteriormente, esse

conceito emergiu no contexto da pandemia de COVID-19 a partir da necessidade de reflexão e diálogo sobre os desafios da educação em uma realidade hiperconectada, sendo desenvolvido e aprimorado pelo GPe-dU UNISINOS/CNPq e aprofundado a partir de pesquisas e desenvolvimentos tecnológicos digitais.

Com relação à Educação OnLIFE, podemos dizer que ela emerge como um paradigma, uma vez é enfatizado o processo do seu surgimento e desenvolvimento gradual e evolui de forma orgânica, enquanto vai se configurando como elemento para planejamento e design, portanto, vai tomando forma por decisões e estratégias específicas, orientadas por uma outra política cognitiva em educação, a qual Schlemmer (2023a) denomina ecológica-conectiva (Schlemmer, 2024, p. 202).

Além disso, vale destacar a contribuição do Paradigma da Educação OnLIFE na formação de professores-pesquisadores, tendo como ponto de partida a problematização do habitar, do ensinar e do aprender neste terceiro milênio, o que remete à pedagogias conectivas, metodologias inventivas e práticas pedagógicas simpoiéticas, gamificadas, sem perder de vista a transformação social e o desenvolvimento sustentável. O Paradigma da Educação OnLIFE nos desafia à constituição de um currículo em rede, ao conectar competências em diferentes dimensões da formação docente, ao legitimar diferentes áreas do saber e conhecimentos. Assim, vale destacar que o Paradigma da Educação OnLIFE se inspira no método cartográfico de pesquisa-intervenção, enfocando-se no acompanhamento do processo e na inventividade, sobretudo ao propor uma nova política cognitiva. Também se caracteriza por constituir-se a partir de um ecossistema inovativo de educação, formado por ecologias inteligentes com a participação de entidades humanas e não humanas (Schlemmer, 2024).

Numa entrevista à revista *Educatrix*, intitulada “A vida está ON”, Schlemmer (2021) nos convida a conhecer conceitos e paradigmas a partir de uma nova forma de compreender e repensar a educação. Ao mesmo tempo, nos diz que o Paradigma da Educação OnLIFE vai além das categorias híbrido e multimodal que surgem no contexto educativo e, por isso, se trata de uma educação que é transsubstanciada, inventiva, cibricidadã e conectada à vida. Dentro do contexto do paradigma educacional OnLIFE, a noção de hibridização pode ser explorada à luz do pensamento de Latour (1994; 2012), que discute a intersecção entre natureza, cultura e técnica. O Paradigma da Educação OnLIFE relaciona-se com a superação da dicotomia entre online e offline (Floridi, 2015), uma vez que os processos de ensino e aprendizagem

se desenvolvem em conexão com as tecnologias educacionais em diferentes contextos e não se restringem mais ao espaço físico-geográfico ampliando assim as possibilidades para uma construção coletiva do conhecimento.

É nesse contexto que emerge o Paradigma da Educação OnLIFE, que se desenvolve fundamentado nas **epistemologias reticulares e conectivas** (Di Felice, 2012; 2013), no conceito de **ato conectivo transorgânico e transsubstanciação** (Di Felice, 2017), **habitar atópico** (Di Felice, 2009), na teoria da **cognição inventiva** (Kastrup, 2015), no conceito de **simbiose e aprendizagem enquanto mestiçagem e invenção** (Serres, 1991; 1993), no conceito de **simpoiese** (Haraway, 2016) e na **Sociedade Onlife** (Floridi, 2015) (Schlemmer, 2023, p. 71, grifo nosso).

O Paradigma da Educação OnLIFE se caracteriza por buscar a superação das dicotomias entre online e offline, entre humano e máquina, por promover uma ecologia inteligente que conecta diferentes inteligências. Ao mesmo tempo, ressalta a importância de ressignificar a formação docente diante dos desafios da contemporaneidade, distanciando-se da percepção de uso das TD, na qual elas são entendidas como ferramentas, recursos, meio ou apoio e reconhecendo-as como forças ambientais. Isso nos coloca diante de uma transformação da educação e enfatiza o processo conectivo e orgânico do ensinar e do aprender, promovendo uma visão ecológica-conectiva da educação.

Nesse sentido, vale destacar também que a Educação OnLIFE não é uma modalidade educacional, tampouco um método (Schlemmer, 2024b), mas se constituiu enquanto um Paradigma, uma nova forma de compreender e desenvolver a educação em novos habitares do ensinar e do aprender, que se configuram como híbridos e, desenvolvem-se num percurso inventivo. Busca-se romper com dualismos e antropocentrismo, promovendo uma ecologia inteligente que conecta diferentes inteligências e propicia o desenvolvimento de hiperinteligências. O que também implica numa política ecológico-cognitiva (Schlemmer, 2023a) que orienta as modalidades educacionais e a multimodalidade, não se centralizando em conteúdos, professores ou alunos, mas em pedagogias conectivas e em rede (Schlemmer, 2024a).

Em síntese, o Paradigma da Educação OnLIFE emerge e se configura em meio às problematizações do mundo, no tempo presente, enfatizando a conectividade e hibridização na educação. Dentre as suas principais características podemos destacar: **a) não centralidade**, pois não apresenta foco em conteúdos, professores

ou alunos, mas em **pedagogias conectivas e em rede**; **b) superação de dualismos** entre online-offline, humano-máquina, sujeito-objeto, indivíduo-meio ambiente, inteligência humana-inteligência não humana; **c) ecologias inteligentes**, que conectam diferentes inteligências, formando **ecossistemas conectivos de invenção**; **d) hibridismo inventivo**, que desenvolve **atos conectivos transorgânicos**; **e) multimodalidade**, que considera diferentes modalidades de aprendizagem e culturas e **f) política cognitiva ecológico-conectiva**, que reconhece a conexão entre humanos e não humanos.

A problemática em torno da pandemia se apresentou como um tema complexo para a área da educação, por todos os desdobramentos que representam as contingências do período pandêmico que tornaram ainda mais complexo o labor educativo. A cidadania, conceito central na tradição educativa dos jesuítas, assim como o diálogo e a articulação entre a perspectiva inaciana da Cidadania Global e o desafio da Cidadania Digital no Paradigma da Educação OnLIFE pode auxiliar-nos na apropriação de novos elementos que ressignifique nossa prática docente e os processos de ensino e de aprendizagem.

Como já constatamos anteriormente durante a pandemia, a tecnologia possibilitou nossa aproximação, uma vez que era necessário manter a distância física. A Educação à distância, bem como todas as modalidades que envolviam tecnologias educacionais e conectividade, emergiram do território do preconceito e suspeitas para o cotidiano pedagógico, tornando-se práticas conhecidas e aplicadas.

Logo, nossa pesquisa se insere no contexto pandêmico buscando à luz do Paradigma da Educação OnLIFE problematizar a cidadania global, considerando-a como um conceito-chave e em processo de construção. Cabe-nos questionar se o conceito cidadania global dá conta da complexa teia de relações entre entidades humanas e não-humanas e da interconexão necessária entre cidadania e educação.

Dando continuidade à nossa reflexão apresentamos, em seguida, o Quadro 11 que sintetiza as principais pistas encontradas no percurso desse território.

Quadro 11 – Síntese das pistas encontradas no segundo território

Pistas da perspectiva inaciana da cidadania global	Pistas da Cidadania digital	Pistas do Paradigma da Educação OnLIFE
a) cidadania global como conceito emergente; b) tradição educativa jesuíta; c) cosmopolitismo; d) Paradigma Pedagógico Inaciano; e) compromisso com a justiça e a inclusão; f) Rede Global Jesuíta de Colégios; g) desafios contemporâneos.	a) abordagens sobre cidadania digital; <b>- Abordagem normativa;</b> <b>- Abordagem condicional;</b> <b>- Abordagem contextual.</b> b) interconexão entre humanos e não-humanos; c) desigualdades digitais; d) educação e alfabetização digital; e) mudanças climáticas e pandemia; f) nova ética e política.	a) problematização do mundo no tempo presente; b) conectividade e hibridização; c) epistemologias reticulares e conectivas (Di Felice, 2012, 2013); d) formação em contextos ecologicamente conectados; e) currículo em rede e pedagogias conectivas; f) acompanhamento e avaliação contínuos; g) invenção em ato conectivo (Di Felice, 2017).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Assim, a modo de síntese, podemos dizer que a habitação e percurso do segundo território nos possibilitou uma maior aproximação teórica sobre a perspectiva inaciana de cidadania global, sobre a cidadania digital e o Paradigma da Educação OnLIFE. Nesse processo destacaram-se algumas pistas que contribuirão para a reflexão teórico-epistémica que nos propomos realizar nesta pesquisa. Logo, a reflexão sobre a perspectiva inaciana da cidadania global, conforme apreciamos nos documentos institucionais da Companhia de Jesus sobre o apostolado da educação, nos revela algumas pistas importantes, dentre as quais destacamos:

**a) cidadania global como conceito emergente:** nesta **primeira pista** nota-se que, no contexto da educação jesuíta, a cidadania global é compreendida como um conceito em construção. Observamos que nos últimos anos houve um esforço para definir a cidadania global sob uma perspectiva inaciana (Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta, 2019), destacando-se a necessidade de uma abordagem educacional que vá além dos modelos tradicionais, promovendo uma visão inclusiva e interconectada do mundo.

**b) Tradição Educativa Jesuíta:** a **segunda pista** remete à tradição educativa da Companhia de Jesus que enfatiza a formação integral dos estudantes, que inclui o desenvolvimento cognitivo, moral e espiritual. Sua proposta educativa busca formar



cidadãos competentes, conscientes, compassivos, comprometidos com o bem comum e a transformação social, integrando virtudes cívicas e valores cristãos (Margenat, 2022).

**c) cosmopolitismo:** a **terceira pista** que emerge no contexto dessa pesquisa refere-se à perspectiva inaciana da cidadania global, caracterizada como cosmopolita, partindo do pressuposto do mundo como uma “casa comum”, o que significa que a cidadania não se limita a um contexto local, mas se expande para uma consciência global, reconhecendo a interconexão entre todos os seres humanos e a responsabilidade que isso acarreta.

**d) Paradigma Pedagógico Inaciano:** esse paradigma, que identificamos como **quarta pista**, surgiu e se desenvolveu a partir de reflexões sobre educação nos colégios jesuítas e propõe um processo educativo que envolve cinco etapas: **contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação**. Inspirados, portanto, na espiritualidade inaciana, cuja estrutura visa capacitar os alunos a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades e no mundo.

**e) compromisso com a justiça e a inclusão:** identificamos como **quinta pista** que educar “para a” cidadania global é um compromisso central das instituições educativas da Companhia de Jesus (Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta, 2019), que busca responder aos desafios contemporâneos, como secularização, equidade, inclusão e promoção da justiça, vista como uma exigência fundamental da missão educativa jesuíta.

**f) Rede Global Jesuíta de Colégios:** nossa **sexta pista** relacionada a perspectiva inaciana da cidadania global é a constatação de que a Companhia de Jesus tem se esforçado para fortalecer uma rede global de colégios, promovendo a colaboração e a solidariedade entre as instituições educacionais. Eventos como simpósios, congressos e seminários nacionais e internacionais têm sido fundamentais para discutir e ampliar a reflexão sobre o trabalho em rede e a cidadania global.

**g) desafios contemporâneos:** uma **sétima pista** que nos acompanhou nesse percurso é a percepção de que nos diferentes contextos em que a Companhia de Jesus realiza sua missão educativa observam-se desafios que interpelam suas instituições educacionais a adaptarem-se às mudanças sociais e culturais, ao mesmo tempo em que se evidencia a importância de dialogar com as novas realidades do mundo contemporâneo.

Essas pistas indicam que a perspectiva inaciana da cidadania global é uma abordagem dinâmica e em evolução, que busca integrar a educação com a promoção da justiça, a solidariedade e a responsabilidade global. Em seguida, apresentamos as pistas que emergem no segundo território e se relacionam mais especificamente com a cidadania digital. Na reflexão sobre o desafio da cidadania digital identificamos algumas pistas que nos ajudam a compreender de forma mais ampla essa nova vertente da cidadania. Inicialmente, a partir de da primeira pista que compreende três abordagens, estas sintetizam enfoques distintos sobre a cidadania digital.

**a) diferentes abordagens sobre cidadania digital:** como **primeira pista** nos remetemos a três diferentes abordagens do conceito cidadania digital que emergiram na RSL e que nos acompanharam em nossa reflexão sobre a temática.

**Abordagem normativa:** esta abordagem, representada por autores como Ribble, Bailey e Ross (2004) enfatizam a necessidade de normas de comportamento e ética no ambiente digital, popularmente conhecida como "netiqueta". Assim, a cidadania digital é vista como um conjunto de comportamentos ideais que os indivíduos devem adotar ao interagir online, focando na educação e na responsabilidade individual.

**Abordagem condicional:** por sua vez, esta perspectiva, relaciona a cidadania digital às desigualdades sociais e ao acesso à tecnologia. Para esses autores, a cidadania digital é condicionada pela capacidade de participação na sociedade online, que, por sua vez, depende do acesso desigual às tecnologias digitais. A pandemia de COVID-19 evidenciou ainda mais essas disparidades, destacando a necessidade de superar a brecha digital.

**Abordagem contextual:** esta abordagem considera a cidadania digital como um conceito fluído, que se relaciona com as dinâmicas políticas, culturais e socioeconômicas contemporâneas. Nesse sentido, a cidadania digital precisa estar orientada para a justiça social, buscando não apenas reconhecer as desigualdades, mas também trabalhar para superá-las.

Contudo, observamos que a perspectiva de cidadania digital desenvolvida por Di Felice (2020) se distancia dessa abordagem e poderia ser melhor compreendida como uma abordagem ecológica, pós-antropocêntrica ou ainda pós-antropomórfica. Isto porque estende a noção de cidadania para além dos limites humanos, abrangendo as tecnologias inteligentes, as biodiversidades, o clima e tudo o que interage com redes digitais e fluxos de dados (Di Felice, 2020).

**b) interconexão entre humanos e não-humanos:** a **segunda pista** que emerge da reflexão sobre cidadania digital é a ênfase que autores como Morton (2013) e Di Felice (2020) dão à necessidade de repensar a cidadania a partir de uma perspectiva que inclua não apenas os humanos, mas também os não humanos, como o clima, a floresta, os rios, os animais e as tecnologias. Esta pista sugere uma cidadania que reconhece a interdependência entre todos os seres e a importância de considerar as consequências das ações humanas sobre o planeta.

**c) desigualdade digital:** uma **terceira pista** que identificamos nesse contexto nos remete à desigualdade digital (Global Risks Report, 2022), destacada como um risco crítico que afeta a cidadania digital, especialmente em contextos de economias em desenvolvimento. Logo, a falta de acesso equitativo às tecnologias digitais é um fator que limita a participação cidadã e amplia as disparidades sociais.

**d) educação e alfabetização digital:** nesta **quarta pista** se evidencia a importância da educação na cidadania digital, ressaltando que a alfabetização digital deve ir além da instrução técnica. Assim, faz-se necessário promover o empoderamento dos indivíduos, especialmente dos jovens, para que possam participar de forma crítica e consciente na sociedade digital.

**e) mudanças climáticas e pandemias:** a **quinta pista** problematiza as mudanças climáticas e a pandemia de COVID-19 como fenômenos que são compreendidos como parte de um contexto que transforma e ressignifica o conceito de cidadania. Esses eventos evidenciam a necessidade de uma nova forma de cidadania que considere as condições globais e as interações complexas entre os seres humanos e o meio ambiente.

**f) nova ética e política:** como **sexta pista** identificamos a emergência de uma nova ética e política, capaz de superar a visão antropocêntrica e de reconhecer a cidadania dos não-humanos e a interconexão entre todos os seres. Essa perspectiva pode ser vista como essencial para a construção de uma cidadania digital verdadeiramente global e inclusiva.

Assim, além das abordagens normativa, condicional e contextual que emergem como primeira pista na reflexão sobre cidadania digital, encontramos outras cinco pistas que ampliam a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da cidadania digital na contemporaneidade. Vale ressaltar ainda que esta compreensão de cidadania não se limita a um conceito antropocêntrico, mas que também envolve a

interconexão com não-humanos e a necessidade de uma nova ética que reconheça a interdependência entre todos os seres no contexto digital.

Da reflexão sobre o Paradigma da Educação OnLIFE (Moreira; Schlemmer, 2020; Schlemmer; Moreira; 2020; 2022a; 2022b) emergem pistas que nos ajudam a dialogar com complexidade os desafios da educação contemporânea, especialmente em um contexto hiperconectado e pós-pandêmico. A seguir, apresentamos uma síntese analítica das principais pistas identificadas nesse percurso:

**a) problematização do mundo no tempo presente:** a **primeira pista** se refere às efetivas problematizações que o mundo, no tempo presente nos coloca, especialmente, a partir do contexto pandêmico e das emergências climáticas, o que evidencia cada vez mais que estamos numa realidade hiperconectada, na qual as tecnologias digitais, entre elas as IA's têm incidido sobre o ensinar e o aprender contribuindo para a emersão das hiperinteligências.

**b) conectividade e hibridização:** como **segunda pista** do Paradigma da Educação OnLIFE destacamos a ênfase dada à conectividade e a hibridização, superando dicotomias tradicionais, tais como online e offline, humano e máquina, natureza e técnica. Essa pista reforça a proposição desse paradigma que visa conectar numa ecologia as diferentes modalidades de ensino e de aprendizagem e contextos, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

**c) epistemologias reticulares e conectivas (Di Felice, 2012; 2013):** a **terceira pista** que emerge nesse processo é a importância de repensar as epistemologias, teorias e práticas educacionais, desafiando a visão antropocêntrica que limita a educação às ações humanas. O Paradigma da Educação OnLIFE nos propõe uma visão mais ampla, que inclui a relação entre humanos e não humanos, reconhecendo a complexidade das interações no mundo atual.

**d) formação em contextos ecologicamente conectados:** a **quarta pista** se fundamenta na criação de ecologias inteligentes que conectam diversas inteligências, tanto humanas quanto não humanas. Isso implica em uma visão ecológica da educação, onde as tecnologias digitais são vistas não apenas como ferramentas, mas como forças ambientais que influenciam os processos de ensino e de aprendizagem.

**e) currículo em rede e pedagogias conectivas:** a **quinta pista** que se desprende deste paradigma desafia a construção de um currículo em rede a partir de pedagogias conectivas, que conecte competências e saberes de diferentes áreas, legitimando a diversidade de conhecimentos e práticas. Tal perspectiva parece-nos

essencial para a formação cidadã na interconexão entre os diversos contextos sociais e ambientais.

**f) acompanhamento e avaliação contínuos:** como **sexta pista** identificamos o acompanhamento e avaliação no contexto do Paradigma da Educação OnLIFE proposta como contínua e qualitativa, promovendo um diálogo constante entre professores e alunos. Nessa proposta se incluem métodos de avaliação que vão além do produto final, dando foco no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências críticas.

**g) invenção em ato conectivo (Di Felice, 2017):** uma **sétima pista** que observamos nesse percurso é que o próprio Paradigma da Educação OnLIFE pode ser visto como uma oportunidade para a inovação educacional, no qual as tecnologias e as novas metodologias podem cocriar experiências de aprendizagem a partir de contextos ecologicamente conectados. Logo, a educação poderia ser reimaginada para atender às necessidades de um mundo em constante transformação.

Assim, as pistas que emergem nesse território relacionadas ao Paradigma da Educação OnLIFE refletem uma abordagem inventiva e conectiva da educação, que busca não apenas adaptar-se às novas realidades, mas também transformar a forma como ensinamos e aprendemos, promovendo uma educação que é verdadeiramente integrada à vida. Em seguida, a modo de síntese, apresentaremos algumas reflexões que emergem a partir do acompanhamento do processo dessa pesquisa e da cartografia e análise dos resultados, o que se configura como nosso terceiro território. Este, por sua vez, foi sendo constituído pela interface e diálogo entre a habitação dos dois primeiros territórios, isto é, a Revisão Sistemática de Literatura e a cartografia dos intercessores teóricos.

## 5 ANÁLISES E RESULTADOS

A globalização, o crescimento do ecossistema midiático, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e da inteligência artificial marcam o ritmo de mudanças rápidas e difíceis de assimilar. Ao mesmo tempo, a exploração dos recursos naturais e as consequências da industrialização têm um impacto crescente no frágil equilíbrio ecológico do planeta. A mudança climática caminha inexorável, afetando cada vez mais áreas geográficas e o estilo de vida de povos inteiros. A humanidade teve um salto demográfico impressionante. A população, cada vez mais numerosa e longeva, tende a concentrar-se em cidades que acumulam milhões de pessoas em condições de desigualdade crescente. Não só cresce o número de pobres e a ausência de condições dignas de vida, mas é cada vez maior a brecha entre a pequena proporção dos que dispõem de recursos de todo o tipo e os que carecem deles em diversos graus (Sosa, 2023, p. 24).

Como salienta Sosa (2023) existe uma interconexão entre a globalização, as mudanças climáticas e as desigualdades sociais, temáticas emergentes no contexto contemporâneo, estão intimamente ligadas ao desenvolvimento de novas tecnologias que se destacam por sua contribuição na formação e consolidação da cidadania global e cidadania digital. Se entendemos a cidadania digital, na perspectiva de Di Felice (2020), como uma extensão do papel tradicional dos indivíduos nos Estados democráticos, a sua participação ativa em uma sociedade global e hiperconectada emerge cada vez mais forte e questiona o estatuto cidadão, especialmente em tempos de crescentes desigualdades.

Além disso, temas como a exploração dos recursos naturais e as consequências dos processos de industrialização se constituem como focos centrais na discussão sobre a cidadania global e a cidadania digital. Se por um lado constatamos que as mudanças climáticas afetam o equilíbrio ecológico do planeta, por outro essa constatação requer de nós uma mudança radical no modo como nos relacionamos com nossa casa comum, uma vez que a crise ambiental está interligada à pobreza e à desigualdade social, como salienta o Papa Francisco, na encíclica *Laudato Si'* e como observa de Sosa que alude ao aumento da pobreza e da desigualdade.

De maneira análoga, a tese de doutorado de Ribeiro (2020) aborda a problemática da cidadania em um contexto contemporâneo caracterizado pela revolução digital e pela emergência das cidades inteligentes. A premissa do autor é a análise da relevância do conceito de cidadania na era digital e a proposição de sua atualização articulando cidadania e educação. O autor apresenta-nos a ideia de "educação cidadã" e "educação para cidadania" como perspectivas fundamentais de

sua pesquisa, problematizando a ideia de externalidade presente no “para” da educação para cidadania”. Além disso, Ribeiro argumenta que a cidadania não pode ser mais vista apenas sob a ótica jurídica, mas por se tratar de um conceito dinâmico, deve acompanhar as transformações sociais e tecnológicas.

Assim, sua reflexão compreende a cidadania na atualidade como um exercício cotidiano, destacando a importância de considerar a participação ativa dos cidadãos em ambientes digitais e híbridos, nos quais as interações se dão tanto no espaço físico quanto no digital. Ribeiro (2020) explora ainda a relação entre cidadania e novas tecnologias, defendendo que a cidadania digital emerge como uma forma de participação que transcende as práticas tradicionais. Ela permite aos cidadãos se conectarem e se mobilizarem pelas redes sociais, pelos dispositivos móveis de conexão, pelos sensores e por localização. Para o autor, a educação é capaz de trazer à tona uma nova cidadania, capaz de engajar a comunidade escolar e promover uma cidadania mais inclusiva e participativa.

Desse modo, Ribeiro postula a cidade como uma rede conectiva de educação cidadã, capaz de reconhecer a diversidade cultural e as interações entre humanos e não humanos, sugerindo que a cidade necessita ser vista como um espaço de convivência híbrido, onde diferentes formas de cidadania podem coexistir e se manifestar. Em sua tese, Ribeiro (2020) defende que a cidadania contemporânea precisa ser entendida como um fenômeno complexo e multifacetado, que requer novas abordagens educacionais e práticas sociais para ser efetivamente exercida.

Tal reflexão nos coloca diante de uma ruptura epistêmica, na qual se evidencia a transubstanciação do mundo Di Felice (2017), isto é, a passagem de um modelo para outro, distanciando-se da ideia de uma cidadania constituída apenas por humanos e passando a considerar que os softwares, algoritmos, dados, superfícies e objetos conectados não são um meio, nem mesmo um instrumento, mas cidadãos.

Desse modo, faz-se necessário tensionar alguns aspectos presentes em nossa reflexão sobre a perspectiva inaciana da cidadania global e o desafio da cidadania digital no paradigma da Educação OnLIFE. O primeiro aspecto se refere precisamente a noção de global, que nos acostumamos a entender como uma cidadania universal, no sentido da palavra grega *katholikós*, na qual *kará* – *kata* (quer dizer sobre e junto) e *óλος* – *holos* (significa inteiro, todo, total). Logo, uma cidadania universal é aquela que abrange a tudo e que reúne a todos. Contudo, historicamente esse “tudo” e “todos” se reduz aos humanos, daí a importância de reconhecer e integrar também os não

humanos (florestas, oceanos, biodiversidade etc.) como defende Morton (2013), Di Felice (2020) e Haraway (2021).

Do mesmo modo, cabe reconhecermos e considerarmos tanto humanos como não-humanos como pertencentes a uma mesma família, ampliando esse conceito para a família multiespécie (Haraway, 2021). A encíclica *Laudato Si'* (2015) do Papa Francisco também coloca isso em evidência e nos auxilia a refletir que a cidadania precisa ser pensada bio-esfericamente, numa perspectiva multiespécie e não somente política. O planeta não é a casa comum apenas da família humana, mas da grande família multiespécie. Logo, a cidadania que postulamos é atravessada por relações complexas e dinâmicas, que inclui a agência de entidades humanas e não-humanas, na perspectiva do que Elizabeth Johnson (2015) chama de “comunidade da criação”<sup>20</sup>.

No cenário global observamos diferentes personalidades políticas, artísticas, religiosas e indígenas que se destacam por seu engajamento na reflexão da problemática socioambiental. Nos últimos anos, o Papa Francisco tem expressado de forma mais evidente sua preocupação com o que nomeou crise socioambiental. *Laudato Si'* representa um giro na doutrina social da Igreja e se coloca em atitude de diálogo com diferentes tradições científicas e ambientais. Ao mesmo tempo considera o “ambiental” como parte constitutiva do “social”. Também busca superar a centralidade do ser humano e integra à reflexão sobre o meio ambiente, o cosmo, a natureza, questionando-se sobre a temporalidade e as consequências futuras das ações humanas sobre o planeta (Costa, 2024, p. 95).

Em *Laudato Si'* (2015) o Papa Francisco aborda a crise ambiental e a necessidade de cuidarmos de nossa “casa comum”. Ele se inspira no cântico de São Francisco de Assis, que nos recorda a conexão entre a humanidade e a natureza, descrevendo a Terra como uma irmã e mãe que nos sustenta e nutre. *Laudato Si'* é um chamado à ação para todas as pessoas, instando-nos a uma mudança radical na forma com que interagimos com o mundo natural e entre nós. A encíclica nos convida a uma reflexão profunda sobre nossa responsabilidade coletiva para com a criação e os mais vulneráveis, evidenciando a interconexão entre todas as coisas.

O segundo aspecto, diz respeito à dimensão conectiva das questões ambientais e climáticas, razão pela qual se torna imprescindível acentuarmos a conectividade como uma concepção central de nossa reflexão. A conectividade não

---

<sup>20</sup> Para Johnson (2015) a comunidade da criação é um conceito que enfatiza a interdependência de todas as formas de vida, reconhecendo que todos os seres vivos, incluindo os humanos, são parte de uma única comunidade criada por Deus. Ela argumenta que, historicamente, a teologia cristã tem se centrado no ser humano de maneira antropocêntrica, o que levou a uma visão distorcida da relação entre os humanos e o mundo natural.



pode ser mais considerada apenas como uma dimensão externa, tomemos como exemplo a Amazônia. Ela não é apenas um lugar geográfico, uma realidade externa a nós, mas está em nós, dentro dos nossos pulmões, no ar que respiramos, nos invisíveis, mas perceptíveis rios voadores, no resfriamento do ar. Igualmente, a IA não deve ser vista como algo externo, alheio a nós, mas sim compreendida na sua complexidade conectiva e não mais sistêmica (Di Felice, 2020). Nesse caso, não se trata de uma ação *ad extra* – para fora, a IA modifica o modo como acessamos e produzimos o conhecimento, como os neurônios conectam a informação, logo não é uma ferramenta externa. Diante disso, reflexões como as do ambientalista, filósofo e líder indígena brasileiro Ailton Krenak (2022) e da teóloga feminista norte-americana Elizabeth Johnson (2015) nos ajudam a problematizar a perspectiva da não externalidade, que separa homem e natureza, e do viés antropocêntrico, que coloca os humanos no centro.

Em sua obra “Pregunta a las bestias: Darwin y el Dios del amor” Johnson explora a intersecção entre a teoria da evolução de Darwin e a teologia cristã, propondo um diálogo entre ambas as disciplinas para entender o significado teológico do mundo natural. Johnson destaca que o mundo natural tem um valor intrínseco como criação amada por Deus e argumenta que a teologia deve prestar atenção à vida não humana, seguindo o convite do livro bíblico de Jó: “Pergunta, por exemplo, aos anos, e te ensinarão; às aves do céu, e te informarão; volta-te para a terra e ela te instruirá, os peixes do mar hão de te esclarecer (Bíblia, 2019, Jó 12, 7-8).

Ao longo da obra a teóloga analisa como a teologia esteve historicamente centrada no humano, o que contribuiu para um paradigma antropocêntrico que ignora a importância do mundo natural. Johnson propõe que a crise ecológica atual exige uma reavaliação desta perspectiva, sugerindo que a espécie humana e o mundo natural prosperarão ou entrarão em colapso juntos. Para Johnson (2015) o diálogo entre ciência e religião se apresenta como uma opção viável, na qual ambas podem enriquecer-se mutuamente.

Por um lado, a ciência investigando o mundo natural e por outro a religião oferecendo o sentido último e uma perspectiva moral. Além disso, a teóloga destaca a necessidade de uma ética ecológica que emerja de uma compreensão teológica do mundo natural e seja capaz de promover um compromisso com a justiça ecológica. Johnson salienta que o amor pelo mundo natural é parte intrínseca da fé em Deus e,

que reconhecer a dignidade de todas as criaturas pode levar-nos a uma maior responsabilidade coletiva no seu cuidado e proteção.

A visão bíblica da comunidade da criação abre uma via de relação potencializadora da vida. Distanciando-se de uma prolongada história de interpretação, esta visão retoma a ideia de domínio do Gênesis reintegrando-a ao cânon mais amplo da Escritura, onde desempenha um papel dentro das interações mútuas entre todos os seres enquanto criaturas relacionadas com o Deus vivo que cria e redime. O modelo da comunidade apresenta no nível mais fundamental nossa identidade teológica humana como criaturas, nossa pertença ao mundo natural e nossa interdependência com outras espécies e com os sistemas vivificadores que nos sustentam a todos (Johnson, 2015, p. 314, tradução nossa).

Ao evocar a visão bíblica da comunidade da criação, Johnson (2015) reitera a interconexão entre todas as criaturas, destacando seu valor intrínseco, fundamentada na concepção de que todos os seres são criaturas finitas e que a humanidade precisa compreender-se como parte dessa comunidade e não a dominar. Desse modo, a autora enfatiza que a crise ecológica da contemporaneidade sinaliza para a emergência de avaliarmos a relação entre humanos e não-humanos, defendendo que a prosperidade da espécie humana está intimamente ligada à saúde do mundo natural do qual faz parte, o que tem implicações éticas na responsabilidade coletiva em cuidar e proteger a criação.

O Global Risks Report 2023, publicado pelo Fórum Econômico Mundial em colaboração com a Marsh McLennan e o Zurich Insurance Group, analisou os riscos globais a curto e longo prazo e na edição 2023 constatou que o panorama em relação ao meio ambiente para os próximos anos é preocupante, com a predominância da crise do custo de vida entre os riscos globais nos próximos dois anos, enquanto a falha na ação climática se destaca como o risco mais severo na próxima década. O relatório indica que a perda de biodiversidade e o colapso dos ecossistemas estão entre os ambientes que mais se deterioram, refletindo a crescente preocupação com a degradação ambiental.

Do mesmo modo, o relatório observa que a interconexão entre a mudança climática e a perda de biodiversidade sugere que uma falha em uma dessas dimensões pode levar a consequências catastróficas em ambos, intensificando ainda mais a crise ambiental. Além disso, a falta de ações climáticas eficazes e a degradação dos ecossistemas podem acelerar o colapso deles, ameaçando a segurança alimentar e os meios de subsistência em economias climaticamente

vulneráveis. Isto também pode significar o aumento da pressão sobre os recursos naturais, combinada com polarizações sociais e a erosão da coesão social, o que pode resultar em um aumento de conflitos e migrações em larga escala. Para mitigar esses riscos, reforça-se a necessidade de ações coletivas e de investimentos significativos em soluções sustentáveis.

A nova sensibilidade ecológica, a difusão do consumo de produtos orgânicos, a pesquisa sobre energias alternativas e a difusão de fontes renováveis são expressão de uma profunda alteração de nossa condição habitativa, que passou em poucos anos de uma dimensão política, nacional e geográfica para formas conectivas e biosféricas (Di Felice, 2020, p. 70).

O terceiro aspecto se relaciona à ideia de parlamento, constatando que o atual modelo político democrático de representação não dá mais conta sozinho dos eventos climáticos dos últimos anos que temos acompanhado. Consideremos o contexto das enchentes no Rio Grande do Sul no mês de janeiro e maio deste ano, situação em que grande parte das prefeituras ficaram embaixo da água e que muitas delas tiveram dificuldades de responder com celeridade à inundação e no socorro às vítimas. Tanto na pandemia, como nas enchentes, e em outras catástrofes ambientais, o que possibilitou a “salvação das pessoas” foi a tecnologia, a rede, os softwares, os aplicativos e as plataformas digitais que foram essenciais na localização delas.

Em “Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica”, Bruno Latour (2019) nos apresenta o conceito de “parlamento das coisas”, como um espaço no qual diferentes entidades, humanas e não-humanas, podem ser representadas e ter voz e vez nas discussões sobre as questões sociais e políticas. A semelhança de Morton (2013), o autor rejeita a concepção de política limitada exclusivamente aos humanos e sugere o reconhecimento de que as coisas (objetos e tecnologias) também desempenham um papel preponderante nas interações sociais e nas decisões políticas, de maneira que não se pode prescindir delas.

Isto não está de forma alguma distante dos desafios que a educação enfrenta no tempo presente, seja em relação à conectividade, seja em relação à resignificação de seus currículos, metodologias e práticas pedagógicas. A educação segue tendo a prerrogativa de formar as novas gerações de cidadão e precisamos nos questionar sobre como conectar os estudantes com o meio ambiente. Observe que ao realizarmos essa afirmação, evidenciamos a ideia de um humano separado da natureza e da técnica, bem como a concepção de natureza como meio – meio

ambiente – e, portanto, também separado do humano e da técnica e, mais ainda, numa perspectiva de externalidade. Essa compreensão está intrínseca em expressões como “Educar, formar, para a cidadania”. “Para a” preservação do meio ambiente”.

Além disso, não é raro encontrarmos a expressão socioambiental, numa compreensão de social restrita ao humano, uma vez que o termo parece referir à relação humano-ambiente, como se o humano não fosse parte da natureza ou que o ambiente também não fizesse parte do social. Nesse caso, questiona-se: onde fica a técnica? Dessa forma, somos desafiados a problematizar essas compreensões, a fim de que possamos criar ecossistemas educacionais que priorizem a formação em contextos ecologicamente conectados, como refere Schlemmer, (2023a, 2024a). Por isso, a ampliação da concepção de parlamento, ou a sua substituição pela ideia de ecossistema, torna mais claro que os atores não-humanos façam parte dessa arquitetura ampliada e junto aos humanos construam a governança.

As mudanças climáticas têm demonstrado que a centralidade do humano precisará dar lugar, vez e voz às entidades não-humanas, dialogando com elas para desenvolver uma governança que permita a cidadania de todos os seres, construindo e constituindo uma nova governança que integre os hiperobjetos, seus efeitos locais e globais. Por consequência, produz-se uma ruptura que nos leva a romper com a compreensão de que o humano é o único ser pensante e inteligente. Portanto, a questão da cidadania nestes termos nos leva à percepção de uma governança distribuída, onde humanos e não-humanos agenciam-se mutuamente e possibilitam a governança.

Ainda considerando o panorama das mudanças climáticas, de modo semelhante ao ano anterior, o Global Risks Report 2024 destaca uma visão predominantemente negativa para o mundo nos próximos anos, com a maioria dos respondentes prevendo instabilidade e risco moderado de catástrofes globais, que se agravaram a longo prazo. Identificam-se como principais riscos os eventos climáticos extremos, a desinformação gerada por IA e a polarização social. Sendo a desinformação considerada o risco mais severo nos próximos dois anos, pelo seu potencial para desestabilizar processos eleitorais e exacerbar divisões sociais. A polarização, portanto, é vista como um fator central que pode amplificar outros riscos.

Essa edição do relatório também sinaliza para o aumento do conflito armado interestatal como uma nova preocupação significativa em três pontos críticos de

conflito: Ucrânia, Israel e Taiwan. Além disso, a incerteza econômica é outro risco significativo, devido às pressões inflacionárias persistentes e taxas de juros elevadas que podem levar a uma recessão econômica. Logo, o relatório projeta-se no horizonte de dez anos e explora quatro cenários de risco, incluindo as consequências de um mundo com aquecimento de 3 °C, o impacto da IA no controle de decisões e a possibilidade de um "fim do desenvolvimento" devido a desafios econômicos, ambientais e tecnológicos.

O Global Risks Report 2024 conclui propondo uma discussão sobre as abordagens para lidar com riscos globais em um mundo fragmentado, ressaltando a necessidade de estratégias locais, ações coletivas e coordenação transfronteiriça para minimizar os impactos dos riscos globais e explorar oportunidades para construir confiança, otimismo e resiliência. O relatório reitera a importância da educação e da conscientização cidadã como agentes fundamentais para fazer frente aos riscos globais dos próximos anos. Uma educação mais inclusiva que assuma a problemática das mudanças climáticas como parte integral de sua agenda tem o potencial de mitigar os riscos globais.

Diante da complexidade desses cenários, como observamos no capítulo anterior, a perspectiva inaciana da cidadania global aproxima-se do ideal cosmopolita de cidadania, pois a educação jesuíta busca formar cidadãos competentes, conscientes, compassivos e comprometidos (Margenat, 2022) que sejam capazes de pensar globalmente e agir localmente. Mas, para compreender melhor o que isso quer dizer precisamos voltar à Grécia Antiga e nos determos na compreensão de cidadania cosmopolita dos filósofos cínicos e estoicos, que diferem substancialmente quanto à noção "clássica" que herdamos na estruturação e desenvolvimento das sociedades ocidentais.

Assim, a concepção de uma cidadania cosmopolita tem suas raízes na tradição filosófica grega da escola dos cínicos, cujo principal expoente foi Diógenes de Sinope (412-323 a.C.). Esse filósofo, ao ser questionado sobre suas origens, afirmou ser um cidadão do mundo (*κοσμοπολίτης* – *kosmopolitēs*) em contraposição à noção de cidadania restrita à polis ou às cidades-estados gregas. Mais tarde, o estoicismo, escola filosófica posterior aos cínicos, expandiram essa noção sob o argumento de que todos os humanos compartilham uma razão comum e que, em virtude disso, seriam cidadãos de um cosmos universal, ressaltando a fraternidade humana e a moralidade universal.

Posteriormente, no século XVIII, Kant (1724-1804) nos apresenta a concepção de cidadania cosmopolita em suas obras sobre política e moral. O filósofo alemão postulava que a paz duradoura requer, por um lado, o reconhecimento dos direitos humanos universais e por outro, a criação de um sistema legal internacional. Em sua obra *À Paz Perpétua* (Kant, 1989), o autor sugeriu a constituição de uma federação de estados livres e também uma hospitalidade universal, nas quais os indivíduos teriam direitos não apenas como cidadãos de seus próprios países, mas também como cidadãos do mundo. Diógenes e Kant, assim como outros filósofos, lançaram as bases para o desenvolvimento de conceitos modernos de direitos humanos e de jurisdição internacional, influenciaram pensadores contemporâneos e movimentos pela justiça global.

Assim, de modo geral, podemos dizer que a compreensão de uma “cidadania cosmopolita”, não difere substancialmente da visão greco-romana e antropocêntrica amplamente difundida nas sociedades ocidentais e que se consolidou em oposição à floresta. Autores como Krenak (2022) problematizam os processos e projetos urbanizadores das cidades que consideram a urbe como o único destino possível dos humanos, distanciando-os cada vez mais do mundo natural visto como ameaçador e inserindo-os num mundo asséptico e artificialmente construído. Logo, a cidadania cosmopolita assemelha-se à cidadania global, uma vez que pretende integrar o mundo todo e não apenas uma identidade nacional.

Nesse sentido, a cidadania cosmopolita parece reconhecer o cosmos, isto é, a totalidade das coisas do mundo ordenado, como a casa comum apenas dos humanos. Tal compreensão, de caráter antropocêntrico, exclui do estatuto de cidadão as demais formas de vida que habitam esse planeta, pois o mundo todo é a casa comum compartilhada entre os humanos e as demais criaturas (Johnson, 2015). Autores contemporâneos, como Morton (2013), Johnson (2015), Haraway (2021) e Di Felice (2020) tem problematizado a ênfase dada ao antropocentrismo que coloca os humanos no centro das preocupações éticas, excluindo outras formas de vida.

Esse cenário complexo traz à discussão questões como os direitos dos animais e a responsabilidade ambiental – implicações éticas e morais –, requeridas pela expansão do conceito de cidadania para além dos limites humanos. Assim, uma perspectiva ecológica da cidadania compreende o reconhecimento da conectividade e interdependência entre humanos e não humanos, incluindo as demais formas de vida que habitam o planeta. Lideranças indígenas e religiosas como Krenak (2020) e

o Papa Francisco (2015; 2023) apontam nessa direção, como esclarece Teixeira (2021) no Dicionário do Pacto Educativo Global:

**Cidadania ecológica** é um modo de viver comprometido com o ambiente, entendido como um bem coletivo, comum a toda humanidade e, portanto, responsabilidade de todos. Advém da consciência de que habitamos uma **Casa Comum** e compartilhamos de uma mesma origem e um mesmo destino. Leva em consideração que impactamos os ecossistemas terrestres, aquáticos e os sistemas sociais com as nossas escolhas, modos de produção, consumo, valores e estilo de vida. Em decorrência, demanda uma nova mentalidade em relação aos direitos e deveres para com a nossa Casa Comum. A educação de forma ampla, mas especialmente a educação formal, tem um papel central na formação da cidadania ecológica. O caminho é ensinar pelo exemplo, na cidadania e não discursar sobre a temática ou isolá-la em uma disciplina ou projeto pontual. As discussões e reflexões devem relacionar teoria e prática, problematizando os hábitos individuais e coletivos. A escola como lócus das práticas, dos processos e das relações condizentes, tem a cidadania ecológica como paradigma, de modo a realizá-la de **forma orgânica e sistemática** (Teixeira, 2021, p. 46, grifo nosso).

Logo, a cidadania ecológica proposta por Francisco (2015) refere-se a um modo de vida humano comprometido com o meio ambiente, entendendo-o como um bem comum e responsabilidade de todos. Contudo, essa visão ainda trabalha numa perspectiva de externalidade, que precisa ser problematizada a partir daquilo que o Papa chama de antropocentrismo exacerbado. Não podemos ignorar que uma das premissas de sua reflexão se fundamenta na consciência de que compartilhamos, humanos e não humanos, uma "Casa Comum" e que nossas escolhas impactam os ecossistemas e sistemas sociais.

Portanto, a cidadania ecológica requer de nós o desenvolvimento de uma nova mentalidade a respeito dos direitos e deveres ambientais, na qual a educação desempenha um papel preponderante. Desse modo, a escola se configura como um espaço onde práticas e relações se desenvolvem de forma orgânica e sistemática, criando condições para uma formação integrada e prática, que promova a cidadania na inter-relação teoria-prática, problematizando hábitos individuais e coletivos.

O Papa Francisco (2023) dá continuidade a sua reflexão sobre a crise climática global por meio da "Exortação Apostólica Laudate Deum", texto no qual aborda a cidadania em um contexto de responsabilidade compartilhada. Para Francisco a cidadania deve ser entendida como um compromisso ativo com o bem comum, no qual cada pessoa tem um papel a desempenhar na construção de uma sociedade mais solidária e fraterna. Além disso, ele também salienta que o amor social seja a

chave para um autêntico desenvolvimento. Do mesmo modo, o compromisso pelo bem comum se apresenta como uma forma eminente de caridade.

As mudanças climáticas são compreendidas por Francisco (2023) como um problema social que afeta especialmente aos mais vulneráveis, razão pela qual ele critica a lógica do lucro máximo e a meritocracia que reforça privilégios no lugar de promover a igualdade. Daí a necessidade de um multilateralismo para priorizarmos o bem comum e a justiça social no lugar de interesses nacionais, corporativos e locais. Há ainda desafios práticos (desdobramentos legais, sociais e políticos) que precisam ser enfrentados na reflexão sobre uma cidadania ecológica.

Laudate Deum enfatiza também a importância da participação cidadã na política – vista como essencial para garantir políticas públicas que atendam as necessidades de todos, especialmente dos mais vulneráveis – e na defesa do meio ambiente, numa perspectiva ainda antropocêntrica. Francisco insiste na necessidade da sociedade, entendida como agrupamento humano, por meio dos diferentes organismos que a constituem. Relata a importância de pressionar os governos no desenvolvimento de normativas, procedimentos e mecanismos de controle ambiental mais rigorosos, tendo no horizonte a COP28 – oportunidade crucial para acelerar a transição energética –. Francisco (2023) enfatiza que, apesar dos acordos internacionais, a sua implementação tem sido insatisfatória.

De modo semelhante à cidadania ecológica, a cidadania digital (Di Felice, 2020) reivindica um olhar diferente sobre o modo como os humanos têm se relacionado com as entidades não humanas, especialmente com os animais, plantas e recursos naturais. Tem como uma de suas premissas o reconhecimento das múltiplas interações que humanos e não humanos estabelecem no desenvolvimento da vida ao habitar sua casa comum. Assim, os conceitos contemporâneos de cidadania global e digital promovem uma visão mais inclusiva e holística do estatuto cidadão, sendo capaz de problematizar a compreensão, por vezes estreita, que temos da cidadania. Nesse sentido, os povos originários têm muito a nos ensinar e pelo diálogo intercultural, podemos potencializar a valorização da diversidade étnico-cultural e nos ajudar a reconhecer a interdependência entre humanos e outras formas de vida.

Além disso, compreendemos que os conceitos de cidadania global, cidadania digital e cidadania ecológica contribuem cada um à sua maneira para a ressignificação da cidadania na contemporaneidade. Em cada um desses enfoques é possível



problematizar alguns aspectos que pareciam cristalizados na noção tradicional de cidadania – composta dos direitos civis e políticos (Marshal, 1967).

A cidadania global nos ajuda na promoção de um entendimento mais amplo do papel do indivíduo em um mundo interconectado, enfatizando a responsabilidade social e a solidariedade internacional. Segundo a UNESCO (2016), cidadãos globais são aqueles que agem em prol de um mundo mais justo e sustentável. São capazes de respeitar a diversidade e os direitos humanos. Essa perspectiva desafia as noções tradicionais de cidadania, que historicamente se limitou a contextos nacionais, propondo-nos uma visão que transcende fronteiras, reconhecendo a interdependência entre as nações.

A cidadania digital colabora com uma extensão do papel tradicional dos cidadãos em sociedades democráticas, adaptando-se às novas dinâmicas da era digital. Di Felice (2020) argumenta que a cidadania digital não apenas amplia a concepção de cidadania, mas também reconfigura as relações sociais e políticas, integrando a biodiversidade e as tecnologias conectivas. Logo, essa abordagem é crucial para formar cidadãos digitais, capazes de navegar em um ambiente digital complexo e hiperconectado.

E a cidadania ecológica, por sua vez, enfatiza a responsabilidade coletiva em relação ao meio ambiente, reconhecendo que nossas escolhas impactam os ecossistemas e a sociedade. A cidadania ecológica é descrita como um modo de vida comprometido com a "Casa Comum", onde todos compartilham a responsabilidade de cuidar do planeta. Assim, essa perspectiva demanda uma nova mentalidade sobre direitos e deveres, integrando a educação formal e práticas sustentáveis no cotidiano.

Esses conceitos, juntos, podem oferecer uma base sólida para a ressignificação da cidadania, promovendo uma abordagem mais abrangente que considera as complexidades do mundo contemporâneo. Nesse sentido, é possível que a perspectiva inaciana da Cidadania Global encontre na cidadania digital (Di Felice, 2020) e no Paradigma da Educação OnLIFE (Moreira; Schlemmer, 2020; Schlemmer; Moreira 2020; 2022a; 2022b) parceiros na superação gradativa de uma compreensão de cidadania como algo eminentemente humano. Assim, a educação jesuíta pode beneficiar-se dessa ampliação do estatuto cidadão tendo em vista a agência dos hiperobjetos (Morton, 2013), a emergência da família multiespécie (Haraway, 2016; 2021) e a recuperação da noção de comunidade da criação (Johnson, 2015). Os conceitos até aqui apresentados dialogam com o Paradigma da Educação OnLIFE ao

ênfatizar a interconexão entre a cidadania, a educação e temáticas contemporâneas emergentes.

De fato, o Paradigma da Educação OnLIFE expressa uma abordagem educacional que conecta e hibridiza espaços físicos e digitais, reconhece a importância das interações entre humanos e não-humanos e a necessidade de uma educação conectada na vida, na qual estudantes e educadores navegam juntos em um mundo cada vez mais complexo e interconectado. Nesse contexto, a discussão em torno dos conceitos de cidadania global e de cidadania digital podem evidenciar a emergência de uma nova pedagogia.

Resumidamente, a Educação, no paradigma da Educação OnLIFE para além de ser híbrida e multimodal é transubstanciada, inventiva e cibricidadã, ligada, conectada (On) na vida (LIFE), uma vez que os processos de ensino e de aprendizagem emergem de problematizações do tempo/ mundo presente. Estas problematizações são entendidas enquanto forças da atualidade, portanto, de um mundo movente e em acelerado processo de transformação numa realidade hiperconectada, resultante da hibridização do mundo físico, do mundo biológico e do mundo digital. Nessa realidade, o conhecimento se desenvolve numa ecologia conectiva, a partir de processos/percursos de aprendizagem inventiva em atos conectivos transorgânicos, portanto, entre humanos e não humanos, contribuindo para a superação da visão antropocêntrica do mundo e das perspectivas dualistas que trabalham com os binômios sujeito-objeto (S-O), indivíduo-meio ambiente (I-MA), organismo-meio (O-M), humano-técnica, inteligência humana-inteligência artificial. Ainda, ao se constituir como processo inventivo em ato conectivo transorgânico, supera a compreensão de conhecimento como representação de um mundo externo ao sujeito ou ainda como representação interna ao sujeito, próprios de uma teoria da ação, centrada no humano, a partir da qual estabelece uma relação de uso com tudo o que não é humano. Supera também a compreensão de conhecimento como interpretação (Varela, 1990; Varela; Thompson; Rosch, 2001; Kastrup, 1999; 2001; 2015) (Schlemmer, 2024b, p. 215-216).

Consequentemente, o Paradigma da Educação OnLIFE, busca a formação em contextos ecologicamente conectados na perspectiva da Cidadania Digital (Di Felice, 2020) capazes de navegar e interagir em múltiplos contextos, propondo a superação de dicotomias como online-offline, humano-máquina, sujeito-objeto, indivíduo-meio ambiente, inteligência humana-inteligência não humana. Portanto, ao reconhecer a necessária interdependência entre as entidades humanas e não humanas, esse paradigma faz emergir a concepção de ecossistemas formativos, nos quais os processos educacionais são agenciados pelos atos conectivos que acontecem entre diferentes entidades, sejam humanas e não-humanas. Assim, o Paradigma da Educação OnLIFE, ao integrar diferentes formas de conhecimento e conexão, reflete

a necessidade de uma educação que reconheça a interdependência entre todos os seres.

Nesse sentido, ao propor uma educação ligada, conectada na vida, o Paradigma da Educação OnLIFE problematiza a concepção de responsabilidade socioambiental e a ênfase dada à cidadania ecológica (Papa Francisco, 2015) que ainda separa homem-natureza e que destaca a responsabilidade coletiva em cuidar do meio ambiente, ainda como algo externo aos humanos. O Paradigma da Educação OnLIFE levanta questões significativas no sentido de superar a hegemonia do pensamento antropocêntrico, ao promover um debate em torno das dicotomias sobre as quais se assenta a sociedade ocidental.

Conforme discutido anteriormente, esse paradigma pode provocar a transformação no habitar do ensinar e do aprender. Da mesma forma, no modo como compreendemos o conhecimento, como ele tem sido produzido e como temos ensinado e aprendido, potencializando uma educação que conecte – teoria e prática, online e offline, ambientes físicos e digitais – instigando os alunos a problematizar o mundo que habitam. Este mundo não é somente geográfico, mas digital e, cada vez mais, híbrido e hiperconectado. O Paradigma da Educação OnLIFE impulsiona uma visão holística da cidadania que inclui a responsabilidade social e ambiental, a interconexão entre diferentes formas de vida e a importância da educação como potencializadora da sociabilidade entre humanos e não-humanos.

Nessa lógica nos deparamos com uma educação conectiva e inventiva, que se desenvolve para além dos muros e espaços físicos, geograficamente localizados nas instituições educacionais, configurando-se como um ecossistema que conecta humanos (alunos, professores, gestão, comunidade escolar) e não humanos (cidade, biodiversidade, florestas, dados, sensores, algoritmos, diferentes dispositivos, tecnologias, plataformas e redes digitais...) em espaços híbridos e hiperconectados. Isso implica criar ambientes de ensino e de aprendizagem nos quais as TD em rede, potencializam o ato conectivo entre diferentes entidades, num percurso de invenção, perpassado por uma concepção de cidadania que transcende o humano. Desse modo, fazendo eco às reflexões do Papa Francisco (2015; 2023) e de Elizabeth Johnson (2015) o Paradigma da Educação OnLIFE dialoga com essa perspectiva cidadã e reconhece a interdependência entre humanos e não-humanos na Casa Comum.

Do ponto de vista curricular cabe ainda problematizar questões relativas à ética ambiental, que de modo geral estão vinculadas a uma lógica antropocêntrica e mercantil. Falar de ética ambiental é defender a necessidade de uma educação ambiental e de uma ecologia integral que não apenas dá ênfase à importância da biodiversidade, mas que assume como imperativo a responsabilidade coletiva no cuidado a todas as formas de vida. Daí a importância de desenvolvermos práticas pedagógicas inclusivas que promovam a integração de diversas vozes e perspectivas, chamando para esse diálogo pessoas e comunidades que historicamente têm sido marginalizadas.

Assim, iniciativas que envolvam a comunidade local e promovam espaços de reflexão sobre questões ambientais e climáticas, poderiam problematizar temas como sustentabilidade, mudanças climáticas e catástrofes ambientais. Além disso, fomentar campanhas de conscientização e a participação popular no diálogo entre teoria e prática. As TD e as IA, compreendidas no Paradigma da Educação OnLIFE como forças ambientais, tornam-se, portanto, grandes aliadas na promoção, tanto da cidadania global como da cidadania digital, permitindo uma maior conexão e mobilização pelas redes nas quais participam de discussões de questões locais e globais.

Por último, vale ressaltar que a Cidadania Digital proposta por Di Felice (2020) e aqui contextualizada no Paradigma da Educação OnLIFE se diferencia estruturalmente da perspectiva inaciana da Cidadania Global em vários aspectos. Primeiramente, Di Felice amplia a concepção de cidadania para incluir não apenas os humanos, mas também entidades não-humanas, reconhecendo a interconexão entre todas as formas de vida do planeta, o que desafia a visão antropocêntrica tradicional da cidadania presente na abordagem inaciana do conceito. Aqui observamos um contraste com a perspectiva inaciana e outras abordagens da cidadania global, que, embora enfatizem a formação de cidadãos globais, ainda se baseiam em concepções antropocêntricas e suas responsabilidades sociais e éticas.

Além disso, assumimos que a Cidadania Digital (Di Felice, 2020) precisa ser compreendida como uma resposta às transformações provocadas pela era digital, instando-nos a uma reconfiguração das relações sociais e políticas, incluindo nela a biodiversidade e as tecnologias conectivas. Já a perspectiva inaciana da Cidadania Global, conforme discutido por Mesa (2020), se orienta mais para a formação de cidadãos que atuam em contextos locais e globais, dando prioridade a valores

humanistas e à solidariedade internacional, sem com isso integrar a complexidade das interações digitais e não-humanas.

A cidadania digital permite que os alunos habitem e se apropriem de forma consciente e responsável das informações disponíveis nas mais variadas ecologias conectivas, desenvolvendo as competências necessárias para o mundo digital em constante evolução. Ao integrar esses conceitos e seus desdobramentos, a educação jesuíta poderá formar cidadãos que contribuirão para um mundo mais inclusivo, equitativo e conectado, em sintonia com os valores e princípios jesuítas (Costa; Schlemmer, 2024, p. 50).

Assim, a Cidadania Digital (Di Felice, 2020) pode ser uma oportunidade para uma transformação radical das relações sociais. A perspectiva inaciana da cidadania global pode ser enriquecida e ampliada a partir dessa problematização. Isto porque, embora a educação jesuíta reconheça a importância da cidadania global, ela ainda opera em um paradigma educacional que pode não contemplar plenamente as novas dinâmicas de participação e governança que emergem na e da era digital. Essa diferença de enfoque sugere que a Cidadania Digital no Paradigma da Educação OnLIFE pode oferecer uma visão mais inclusiva e interativa, desafiando as concepções tradicionais de cidadania que predominam na educação jesuíta.

Em suma, podemos dizer que as pistas encontradas no primeiro território (Quadro 9) e as encontradas no segundo território (Quadro 10) fornecem elementos para estabelecer um diálogo rico entre os territórios da pesquisa, dando-nos um panorama de pistas de convergências e pistas de divergências observadas na compreensão dos conceitos de cidadania global e cidadania digital. Assim, em termos de pistas de convergências, observamos que em ambos os territórios se reconhece a emergência de uma educação para a cidadania global e digital. Entretanto, cabe um parêntese no que se refere à perspectiva implícita na expressão "para a" quando nos referimos quer a cidadania global ou a cidadania digital.

Essa visão nos parece problemática, por sugerir uma abordagem externa e muitas vezes superficial, que não considera a cidadania como um aspecto intrínseco humano. O que, por sua vez, pode levar a uma compreensão da educação como algo que se impõe ao indivíduo, em vez de ser um processo de construção conjunta e significativa. Desse modo, a educação para a cidadania global e digital é vista como essencial, destacando a necessidade de integrar essas práticas nos currículos escolares. No que diz respeito à perspectiva inaciana da cidadania global observa-se

o destaque dado à educação como lugar de promoção da justiça e inclusão, o que esboça elementos para uma educação cidadã global.

Em linhas gerais observamos que os desafios socioeconômicos e as brechas digitais se configuram como pistas significativas que refletem as possibilidades e os limites da problematização da cidadania na contemporaneidade. O reconhecimento das desigualdades socioeconômicas, embora seja necessário e oportuno, é o primeiro momento, e requer que se estabeleçam projetos, políticas e pedagogias que potencializam a alfabetização digital e, conseqüentemente, a cidadania digital. Nesse sentido, as tecnologias educacionais problematizam mudanças nas práticas pedagógicas e formação de professores, que resultam na importância de um enfoque inovador na concepção das práticas pedagógicas e na formação continuada dos professores. À vista disso, o Paradigma da Educação OnLIFE reforça a importância de formar professores-pesquisadores e promover a inovação e criatividade no ensino.

Finalmente, considerando as pistas de divergências resultantes da análise dos Quadros 09 e 10, nos deparamos inicialmente com definições e abordagens distintas de cidadania digital. As três abordagens (abordagem normativa, abordagem condicional e abordagem contextual) apresentam diferentes nuances acerca da cidadania digital, evidenciando ainda a tensão existente entre a abordagem normativa e contextual. Essas diferentes abordagens sobre a cidadania digital podem oferecer obstáculos para o desenvolvimento da temática tornando-a mais complexa. Paralelamente, emerge nesse contexto a problemática do enfoque dado à justiça social, especialmente pela falta de consenso a respeito dessa temática na relação com a cidadania digital.

Entretanto, no contexto da tradição educativa jesuíta, o compromisso com a justiça social não é compreendido de forma marginal ou acidental, mas como algo central (Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta, 2019). Isso possibilita uma abordagem mais uniforme dessa temática. De modo semelhante, há desafios específicos pertencentes aos contextos político, cultural e socioeconômico que diferem de país para país, o que incide sobre o desenvolvimento da cidadania global e digital.

Os resultados dessa análise sugerem um alinhamento significativo em termos de objetivos educacionais em torno da justiça social e a implementação de determinadas práticas pedagógicas face aos desafios devido às diferentes definições e abordagens de cidadania digital e global. A perspectiva inacciana de cidadania global

proposta pela educação jesuíta pode encontrar no conceito de cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE uma bússola capaz de orientar sua navegação pelas ondas da complexidade, promovendo um currículo em rede, ecologias inteligentes e uma avaliação contínua e qualitativa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITES E PERSPECTIVAS FUTURAS DA PESQUISA

O problema de pesquisa que dá origem a esta dissertação de mestrado refere-se a como a cidadania digital no paradigma da Educação OnLIFE desafia a perspectiva inaciana da cidadania global. Nesse sentido, a cidadania digital (Di Felice, 2020) no paradigma da Educação OnLIFE (Moreira; Schlemmer, 2020; Schlemmer; Moreira 2020; 2022a; 2022b) desafia a perspectiva inaciana da cidadania global ao propor uma reconfiguração das relações sociais e políticas, integrando não apenas os humanos, mas também entidades não-humanas. Di Felice (2020) argumenta que a cidadania digital representa uma oportunidade para uma transformação radical das relações sociais, o que contrasta com a visão tradicional da cidadania, que é predominantemente antropocêntrica.

A cidadania digital enfatiza a necessidade de uma participação ativa em ambientes digitais interconectados, o que sugere uma ampliação da concepção de cidadania, a qual a perspectiva inaciana pode não contemplar plenamente. A educação jesuíta, embora reconheça a importância da cidadania global, ainda opera dentro de paradigmas que podem não integrar as novas dinâmicas de participação e governança emergentes na era digital. Portanto, a cidadania digital, ao desafiar as concepções tradicionais, propõe uma visão mais inclusiva e interativa, que pode enriquecer e ampliar a perspectiva inaciana da cidadania global.

O objetivo geral que nos instigou nesse percurso está relacionado à ampliação da perspectiva inaciana de cidadania global, a partir da cidadania digital (Di Felice, 2020), a fim de fornecer pistas que possam promover a formação em contextos ecologicamente conectados, no Paradigma da Educação OnLIFE. Assim, a perspectiva inaciana de cidadania global pode ser ampliada a partir da cidadania digital ao integrar as novas dinâmicas de participação e governança que emergem na era digital. Essa ampliação é fundamental para promover uma formação que considere a interconexão entre humanos e não-humanos, reconhecendo a complexidade das interações contemporâneas.

Como vimos, a cidadania digital, conforme proposta por Di Felice (2020), não apenas amplia a concepção de cidadania, mas também propõe uma reconfiguração das relações sociais e políticas, integrando a biodiversidade e as tecnologias conectivas. Essa abordagem é essencial para a formação de cidadãos que atuem de maneira crítica e responsável em um mundo interconectado, permitindo que os alunos desenvolvam competências necessárias para navegar em múltiplos contextos.



Além disso, ao reconhecer a interdependência entre as entidades humanas e não-humanas, a cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE busca a formação em contextos ecologicamente conectados, promovendo uma educação que engaje os alunos em práticas sustentáveis e em ações que visem o bem comum. Assim, a integração da cidadania digital na formação dos estudantes pode enriquecer a perspectiva inaciana, contribuindo para uma educação mais inclusiva, interativa e integrativa.

No que diz respeito aos objetivos específicos desta pesquisa, retomemos: a investigação dos conceitos de cidadania global e cidadania digital analisando a relação entre eles; a identificação dos elementos fundamentais à estruturação de uma perspectiva inaciana da cidadania global em conexão com a cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE e a análise da SINU como dispositivo que viabiliza a perspectiva inaciana de cidadania global no diálogo com a cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE.

Assim, investigamos os conceitos de cidadania global e cidadania digital, analisando a relação entre eles, destacando a complexidade e a multidimensionalidade desses temas, sobretudo pela Revisão Sistemática de Literatura. Constatamos que a cidadania global e a cidadania digital são frequentemente abordadas por vieses múltiplos, o que pode dificultar a operacionalização desses conceitos na educação. Nesse processo, buscamos compreender como esses conceitos se interconectam e como podem ser integrados no contexto educacional contemporâneo.

À vista disso, ao buscar uma caracterização que evidencie os elementos fundamentais à estruturação de uma perspectiva inaciana da cidadania global em conexão com a cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE, identificamos a relevância de reconhecermos a interdependência entre humanos e não-humanos, depreendendo que a cidadania digital pode enriquecer a perspectiva inaciana, desafiando as concepções tradicionais de cidadania essencialmente antropocêntricas.

Logo, a análise da Simulação Interna das Nações Unidas (SINU), possibilitou constatar como essa atividade extracurricular tematiza a formação de cidadãos globais, tomando consciência de suas aproximações e distanciamentos em relação à cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE. Vale reiterar que a SINU dá aos estudantes a oportunidade para desenvolver uma compreensão mais profunda das dinâmicas globais e das questões sociais, políticas e ambientais.

Assim, esta dissertação de mestrado destacou a intersecção entre a cidadania digital e a perspectiva inaciana de cidadania global no contexto do Paradigma da

Educação OnLIFE. A cidadania digital, conforme discutido, significa uma oportunidade para uma transformação radical das relações sociais, desafiando a visão tradicional da cidadania que é predominantemente antropocêntrica, como enfatizado por Di Felice (2020) e corroborado na análise da educação jesuíta que, embora reconheça a importância da cidadania global, ainda opera dentro de paradigmas que podem não contemplar plenamente as novas dinâmicas de participação e governança emergentes na era digital. Assim, a cidadania digital não apenas amplia a concepção de cidadania, mas também propõe uma reconfiguração das relações sociais e políticas, integrando a biodiversidade e as tecnologias conectivas, o que é essencial para a formação de cidadãos que atuem de maneira crítica e responsável em um mundo interconectado.

Entretanto, a pesquisa apresenta limites e lacunas que devem ser reconhecidos. Um dos principais desafios é a falta de consenso sobre as definições de cidadania digital e global, o que dificulta a disseminação e a integração desses conceitos nos currículos escolares. O primeiro aspecto que se constituiu como um limite para o desenvolvimento desta pesquisa refere-se mais especificamente à análise discursiva de relatos dos estudantes participantes dessa atividade. Com raras exceções não encontramos registros que nos possibilitassem um enfoque na análise do discurso dos alunos participantes, tanto em edições anteriores como posteriores à pandemia. Essa ausência de registros impossibilitou o acesso a relatos de estudantes participantes sobre suas experiências e percepções em relação à cidadania global durante as edições da atividade. A falta de relatos diretos dos alunos dificulta uma compreensão mais profunda da apropriação conceitual da cidadania global e de outras temáticas congêneres abordadas e vivenciadas na SINU, limitando a análise de mudanças que poderiam ter ocorrido no contexto educacional.

Além disso, outro limite constatado nesta pesquisa refere-se ao fato de não abordar de forma abrangente as desigualdades socioeconômicas e digitais que afetam o desenvolvimento da cidadania digital, um aspecto crucial para garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo às oportunidades de participação cívica no mundo digital. Essa lacuna pode ter impactos significativos sobre a comunidade educativa, pois a falta de inclusão e de vozes dos alunos pode resultar em uma compreensão limitada das práticas pedagógicas e das inovações necessárias para uma educação mais conectada e inclusiva. Em síntese, a escassez de registros, a ausência de relatos dos estudantes e a falta de uma análise discursiva foram aspectos que limitaram a pesquisa, dificultando a identificação de mudanças significativas e impactos na comunidade educativa, que

poderiam ter sido melhor compreendidos com uma abordagem mais inclusiva e participativa.

As perspectivas futuras desta pesquisa sugerem a necessidade de um aprofundamento nas práticas pedagógicas, a fim de favorecer o desenvolvimento da cidadania digital e global, promovendo uma educação que busque a superação da visão antropocêntrica e dualista do mundo, e se desenvolva numa perspectiva mais ecológica-conectiva, que não apenas informa, mas também empodere os estudantes em ato conectivo com não humanos, a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Assim, a continuidade deste diálogo acadêmico é essencial para a formação de cidadãos que não apenas compreendam suas responsabilidades, mas que também estejam preparados para agir de maneira ética e responsável em um mundo cada vez mais digitalizado.

Outro aspecto relacionado às perspectivas futuras é que esta pesquisa pode contribuir para um entendimento mais abrangente da cidadania global e digital, integrando as vozes de entidades não-humanas e considerando a interconexão entre humanos e o meio ambiente. Isto pode se dar pelo desenvolvimento de novas práticas educativas, que podem surgir a partir das reflexões sobre a cidadania digital e global, como a criação de currículos que integrem essas temáticas de forma mais efetiva, promovendo uma educação que prepare os estudantes para os desafios contemporâneos.

Além disso, pesquisas relacionadas à investigação de tecnologias emergentes poderiam explorar como a inteligência artificial e as plataformas digitais, influenciam a cidadania e a participação cívica, além de investigar como essas tecnologias podem promover mais efetivamente a justiça social e a inclusão. Um estudo de caso em diferentes contextos educacionais poderia contribuir para o aprofundamento sobre os conceitos apresentados ao longo desta dissertação, especialmente no diálogo com práticas pedagógicas contemporâneas.

De modo semelhante, essa pesquisa pode abrir portas para colaborações com instituições educacionais e de pesquisa em outros países, promovendo um intercâmbio de ideias e práticas sobre cidadania global e digital. Assim, futuros estudos podem se concentrar em temas específicos, como a relação entre cidadania digital e justiça social, ou a eficácia de programas educacionais que visam promover a cidadania em contextos de desigualdade. Ou ainda, pesquisas que incluam a criação de métricas para avaliar os efeitos de práticas educativas na formação de cidadãos globais e digitais, permitindo ajustes contínuos nas abordagens pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. (2015). Pista 7 - Cartografar é habitar um território existencial 2015. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** / Porto Alegre: Sulina, 2015. 207. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6828599/mod\\_resource/content/3/Pistas%20do%20metodo%20da%20cartografia%201\\_Livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6828599/mod_resource/content/3/Pistas%20do%20metodo%20da%20cartografia%201_Livro.pdf) Acesso em: 26 jan. 2025.
- AMIN, H.; ZAMAN, A.; TOK, E. Education for sustainable development and global citizenship education in the GCC: a systematic literature review. **Globalization, Societies and Education**, [S.l.], p. 1-16, 2023. DOI:  
<https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2265846>.doi/full/10.1080/14767724.2023.2265846. Acesso em: 10 jul. 2024.
- ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. (orgs.). **Postcolonial perspectives on global citizenship education**. London: Routledge, 2012.
- ARMFIELD, S. W. J.; BLOCHER, J. M. Global Digital Citizenship: Providing Context. **TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning**, [S.l.], v. 63, n. 4, p. 470-476, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00381-7> Acesso em: 18 jul. 2024.
- ARRUPE, P. Nossos colégios hoje e amanhã: *In* KLEIN, L. F. **Educação jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 11-33.
- BANGERT, W. V. **História da Companhia de Jesus**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- BARROS, L. M. R. de.; BARROS, M. E. B. de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 175-201.
- BERNAL, R. J. A educação ou é libertadora ou não é educativa. **La Civiltà Cattolica**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-45, fev. 2024. Disponível em:  
<https://pedagogiaignaciana.com/boletines/261-educar-para-la-fe-desde-la-identidad-catolica-jesuista-n-1> Acesso em: 25 jan. 2025.
- BERNAL, R. Jaramillo. A educação ou é libertadora ou não é educativa. **La Civiltà Cattolica**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-45, fev. 2024
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução oficial da CNBB. Brasília: Edições CNBB, 2019.
- BOSIO, E.; SCHATTLE, H. Educação para a cidadania global ética: do neoliberalismo a uma pedagogia baseada em valores. **Educação Unisinos**, [S.l.], v. 26, p. 1-14, 27 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.01>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BUCHHOLZ, B. A.; DEHART, J.; MOORMAN, G. Digital citizenship during a global pandemic: moving beyond digital literacy. **J Adolesc Adult Lit**. 2020 Jul-Aug;64(1):11-17.

CHEN, L. L.; MIRPURI, S.; RAO, N.; LAW, N. L. Conceptualization and measurement of digital citizenship across disciplines. **Educational Research Review**, [S.l.], v. 33, p. 100-379, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100379>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CHOI, M. A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. **Theory & Research in Social Education**, [S.l.], v. 44, n. 4, p. 565-607, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>. Acesso em: 1 ago. 2024.

CHONG, E. K.; PAO, S. S. Promoting digital citizenship education in junior secondary schools in Hong Kong: supporting schools in professional development and action research. **Asian Education and Development Studies**, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 677-690, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2020-0219>. Acesso em: 1 ago. 2024.

COLOQUIO INTERNACIONAL DE DELEGADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. La Educación Jesuita: Nuestro Compromiso de Trabajo en la red global. 2012. Boston. **Anais**. Disponível em: <https://www.educatemagis.org/es/documents/declaracion-final-espanol-icjse/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

CORTINA, A. **Ciudadanos del mundo**: hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza, 1997.

COSTA, A. A. R. Aniversário da Encíclica Laudato Si'. **Livro da Família**, Porto Alegre, v. 78, p. 95-96, 2024. Disponível em: [https://www.academia.edu/124308372/Anivers%C3%A1rio\\_da\\_Enc%C3%ADclica\\_Laudato\\_Si](https://www.academia.edu/124308372/Anivers%C3%A1rio_da_Enc%C3%ADclica_Laudato_Si) Acesso em: 25 jan. 2025.

COSTA, A. A. R; SCHLEMMER, E. Pessoas, lugares e tempos no pós-pandemia: contexto para pensar a cidadania global e digital. In E. Schlemmer, G. H. S. de Souza, A. M. M. Palagi, J. A. N. da Silva (Orgs.) **O Habitar do Ensinar e do Aprender OnLIFE em Tempos de Ecologias Inteligentes** Editora do IFNMG. 2024. <https://doi.org/10.29327/5385104>. Acesso em: 25 jan. 2025.

DE MORI, G. Jesus Cristo nos Decretos da 35ª Congregação Geral. **ITAICI – Revista de Espiritualidade Inaciana**, Indaiatuba, v. 76, p. 57-70, 2009. ISBN: 1517-7807

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2011.

DI FELICE, M.; PIREDDU, M.; DE KERCKHOVE, D.; BRAGANÇA DE MIRANDA, J.; SANCHEZ MARTINEZ, J. A.; ACCOTO, C. Manifesto pela Cidadania Digital. **Lumina** [S. l.], v. 12, n. 3, p. 3–7, 2018. DOI: 10.34019/1981-4070. 2018.v12.21565. Acesso em: 27 ago. 2024.

DI FELICE, Massimo. **Cidadania digital**: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais. São Paulo: Paulus, 2020.

DI FELICE, Massimo. **Net-ativismo**: da ação social para o ato conectivo. São Paulo: Paulus, 2017.

DI PIERO, A. **Ensaio sobre a cidadania global**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

DÍAZ-MÉNDEZ, R. E.; GALLARDO-CÓRDOVA, K. E.; VELARDE-CAMAQUI, D. Formación docente en competencias ciudadanas globales: una revisión sistemática de literatura. **Sinéctica**, [S./], n. 60, fev. 2023. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-007). Acesso em: 1 ago. 2024.

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. Pista 5 - o coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. 2015. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / Porto Alegre: Sulina, 2015. 207. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6828599/mod\\_resource/content/3/Pistas%20do%20metodo%20da%20cartografia%201\\_Livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6828599/mod_resource/content/3/Pistas%20do%20metodo%20da%20cartografia%201_Livro.pdf) Acesso em: 26 jan. 2025.

FAJRI, I.; BUDIMANSYAH, D.; KOMALASARI, K. Digital Citizenship in Civic Education Learning: A Systematic Literature Review. **Jurnal Ilmiah Peuradeun**, [S./], v. 10, n. 3, p. 833-854, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v10i3.755>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FRANCISCO. **Carta Encíclica Laudato Si'**: sobre o cuidado da Casa Comum. (Documentos do Magistério). São Paulo: Edições Loyola, 2015.

FRANCISCO. **Exortação Apostólica Laudate Deum**: sobre a crise climática. (Documentos do Magistério). São Paulo: Edições Loyola, 2023.

FUEYO-GUTIÉRREZ, A.; RODRÍGUEZ-HOYOS, C.; HOECHSMANN, M. Construyendo Ciudadanía Global en Tiempos de Neoliberalismo: Confluencias entre la Educación Mediática y la Alfabetización Digital. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, [S./], v. 32, n. 1, p. 57–68, abr. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441412>. Acesso em: 1 ago. 2024.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Cristóbal (ed.). **La educación jesuita en la encrucijada**: Discusiones sobre la educación jesuita primaria y secundaria contemporánea en América Latina y del Norte. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2023.

GHOSN-CHELALA, M. Global citizenship education in conflict-affected settings: Implications of teachers' views and contextual challenges for the Lebanese case. **Teaching and Teacher Education**, [S./], v. 93, p. 103078, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103078> Acesso em: 19 jul. 2024.

GIARD, L. No primeiro tempo da Companhia de Jesus: do projeto inicial à entrada no ensino. In: DUMORTIER *et al.* **Tradição Jesuíta**: pedagogia, espiritualidade, missão. Edições Loyola: São Paulo, 2006. p. 15-51.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HARAWAY, D. **O manifesto das espécies companheiras**: cachorros, pessoas e alteridade significativa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HARMANTO, H.; GHOFUR, M. A.; SUKARDANI, P. S.; PRAHANI, B. K.; SAPHIRA, H. V. Exploring Digital Citizenship Awareness among Middle School Students in Surabaya:

An Empirical Study on Current Perspectives and Educational Implications. **International Journal of Emerging Research and Review**, [S.l.], v. 1, n. 4, p. 000050-1–000050-11, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56707/ijjoerar.v1i4.50>. Acesso em: 20 jul. 2024.

HEATH, M. K. What kind of (digital) citizen? **The International Journal of Information and Learning Technology**, [S.l.], v. 35, n. 5, p. 342-356, jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJILT-06-2018-0067>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ICAJE. **Colégios Jesuítas**: uma tradição viva no século XXI. Um exercício contínuo de discernimento. Comissão Internacional Do Apostolado Da Educação Jesuíta. São Paulo: Edições Loyola, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://perga.aneas.org.br/pergamumweb/vinculos/0000fb/0000fb88.pdf> Acesso em: 25 jan. 2025.

JASSO-PEÑA, F. D. J.; GUDIÑO-PAREDES, S.; TAMEZ-SOLIS, J. P. Centennials, ciudadanos globales y digitales. **Praxis**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 11-23, jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21676/23897856.2981>. Acesso em: 20 jul. 2024.

JOHNSON, Elizabeth. **Pregunta a las bestias**: Darwin y el Dios del amor. Bilbao: Editorial Sal Terrae, 2015.

JØRRING, L.; VALENTIN, A.; PORTEN-CHEÉ, P. Mapping a changing field: A literature review on digital citizenship. **Digital Culture & Society**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 11-38, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14361/dcs-2018-0203>. Acesso em: 10 jul. 2024.

KANT, I. **À Paz perpétua**. Porto Alegre: L&PM, 1989.

KASTRUP, V. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 9, p. 99–106, 2019. DOI: 10.22456/2238-152X.97450. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.97450> Acesso em: 7 nov. 2023.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://naueditora.com.br/wp-content/uploads/2022/03/miolo-pesquisa-intervencao.pdf> Acesso em: 25 jan. 2025.

KASTRUP, V. Pista 2 - o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. 2015. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / Porto Alegre: Sulina, 2015. 207. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6828599/mod\\_resource/content/3/Pistas%20do%20metodo%20da%20cartografia%201\\_Livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6828599/mod_resource/content/3/Pistas%20do%20metodo%20da%20cartografia%201_Livro.pdf) Acesso em: 26 jan. 2025.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Pista 4 - movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. 2015. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / Porto Alegre: Sulina, 2015. 207. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6828599/mod\\_resource/content/3/Pistas%20do%20metodo%20da%20cartografia%201\\_Livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6828599/mod_resource/content/3/Pistas%20do%20metodo%20da%20cartografia%201_Livro.pdf) Acesso em: 26 jan. 2025.

KLEIN, L. F. **Educação Jesuíta**: tradição e atualização. Lima: CPAL, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2020/09/Klein-L.F.-2020-Educaci%C3%B3n-jesuita-Libro-en-portugu%C3%A9s.pdf> Acesso em: 25 jan. 2025.

KNUTSON, J. **Global Citizenship**: engage in the politics of a changing world. Norwich, VT: Nomad Press, 2020.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LACERDA, M. M.; SCHLEMMER, E. Letramento Digital na perspectiva emancipatória, digital e cidadão no desenvolvimento de práticas educativas gamificadas. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba. V. 18, n. 58, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.058.ds03> Acesso em: 25 jan. 2025.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. São Paulo: Editora 34, 2012.

LEHNEMANN, R. M. **Biblioteca viva**: uma metodologia inventiva no âmbito da plataforma de interação ecológica Inven!RA. 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11806> Acesso em: 25 jan. 2025.

LOURENÇO, M. Cidadania global e integração curricular: desafios e oportunidades nas vozes de formadores de professores. **Indagatio Didactica**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 9-27, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v10i1.11361>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MACHADO, A. **Poesías Completas**. Editorial Espasa-Calpe, Madrid: 1975.

MAGALHÃES, S. M. V. Pedagogia Inaciana: uma inspiração, várias atualizações. In RIVAS, E.; TAVARES, S. S. (org.) **Educação: distopias e veredas**: homenagem a Johan Konings por ocasião dos seus 80 anos. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. Autodeclaração de princípios e procedimentos éticas na pesquisa em Educação. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MARGENAT, J. M. **Competentes, conscientes, compassivos e comprometidos**: a educação dos jesuítas. São Paulo: Edições Loyola, 2022.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

MARTINS, A. L.; COSTA, A.; PALHARES, L. M. Cidadania global e direitos humanos: efeitos educacionais do desenvolvimento de simulação da ONU no Vale do Jequitinhonha. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, [S.l.], v. 7, n. 14, p. 11-39, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.30612/rmufgd.v7i14.9105>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Editora Psy III, São Paulo: 1995. Disponível em: <https://materiaeapoioaotcc.pbworks.com/f/Arvore+do+Conhecimento+Maturana+e+Varela.pdf> Acesso em: 26 jan. 2025.



MENEZES, J. **Nos rastros de algoritmos pela cidade: cartografia do desenvolvimento do pensamento computacional na perspectiva da educação OnLIFE**. Brasil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

MERRYFIELD, M. M., BADANG, G., BRAGG, C., KVASOV, A., TAYLOR, N., WALIAULA, A., & YAMAGUCHI, M. Web resources for teaching about human rights. **Social Education**, 76, 266–268. 2012. Disponível em: <https://www.socialstudies.org/social-education/76/5/web-resources-teaching-about-human-rights> Acesso em: 26 jan. 2025

MESA, J. A. (Ed.). **La Pedagogía Ignaciana: Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días**. Madrid; Bilbao: Mensajero; Sal Terrae, 2020b.

MESA, J. A. Educação Jesuíta para a Cidadania Global. *In: I CONGRESSO RJE DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO: VI CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO*; São Paulo. **Anais**. Edições Loyola, 2020a.

METTS, R. E. **Inácio sabia**. Intuições pedagógicas. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Acesso em: 21 ago. 2024.

MORTON, T. **Hyperobjects: Philosophy and Ecology after the End of the World**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2013.

MOSSBERGER, K., TOLBERT, C. J.; MCNEAL, R. S. **Digital citizenship: The Internet, society, and participation**. MIT Press, 2007.

MYERS, J. P. Creating the digital citizen: students' co-construction of meaning for global citizenship during online discussions. **Asian Education and Development Studies**, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 592-605, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2020-0218>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NADAL, J. **Las pláticas del P. Jerónimo Nadal: La globalización ignaciana**. Edición y traducción Miguel Lop Sebastià, SJ. Bilbao; Santander: Mensajero; Sal Terrae, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311> Acesso em: 26 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. - Brasília: Comissão Internacional sobre os futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> Acesso em: 26 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Educação para a cidadania global (ECG): a abordagem da**

UNESCO. Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371292> Acesso em: 26 jan. 2025.

ÖZTÜRK, G. Digital citizenship and its teaching: A literature review. **Journal of Educational Technology & Online Learning**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 31-45, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31681/jetol.857904>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método cartográfico: A experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PATHAK-SHELAT, M.; BHATIA, K. V. Young people as global citizens: negotiation of youth civic participation in adult-managed online spaces. **Journal of Youth Studies**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 87-107, fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1483074>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PEART, M.; HIGGINS, S.; DELGADO, S. C. Digital and socio-civic skills development and young people's perceptions of digital citizenship in the UK. **Education, Citizenship and Social Justice**, [S.l.], p. 17461979231170232, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/17461979231170232>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PERAZA-SANGINÉS, C. Interpretaciones de la educación para la ciudadanía global en la reforma de la educación media superior en México. **Revista Española de Educación Comparada**, [S.l.], v. 1, n. 28, p. 135, dez. 2016. DOI: [doi.org/10.5944/reec.28.2016.17092](https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17092) Acesso em: 1 ago. 2024.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2021.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica: 2021-2025**. 1. ed. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

REIMERS, F. M. **Educar os estudantes para melhorar o mundo**. Rio de Janeiro: Fundação CAED, 2020a. Disponível em:  
[http://fundacaocaed.org.br/resources/arquivos/livro\\_educar.pdf](http://fundacaocaed.org.br/resources/arquivos/livro_educar.pdf). Acesso em: 2 nov. 2021.

REIMERS, F. M. *et al.* **Empoderar crianças e jovens para a cidadania global**. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2017b.

REIMERS, F. M.; CHOPRA, V.; CHUNG, C. K.; HIGDON, J.; O'DONNELL, E. B. **Educação para o mundo do século 21: a criação de um curso de cidadania global**. São Paulo: Moderna, 2017a.

REIMERS, F. M. Desafios e Práticas Inovadoras em Educação para a Cidadania. *In*: I CONGRESSO RJE DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO: VI CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO; São Paulo. **Anais**. Edições Loyola, 2020b. p. 61-95.

RIBBLE, M. Digital Citizenship for Educational Change. **Kappa Delta Pi Record**, [S.l.], v. 48, n. 4, p. 148-151, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/00228958.2012.734015>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RIBBLE, M. **Digital citizenship in schools**: nine elements all students should know. 3. ed. Washington DC: ISTE, 2015.

RIBBLE, M.; BAILEY, G.; ROSS, T. Digital Citizenship: Addressing Appropriate Technology Behavior. **Learning & Leading with Technology**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 6-9, 2004. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ695788> Acesso em: 26 jan. 2025.

RIBBLE, Mike; BAILEY, G. **Digital citizenship in schools**. Washington: ISTE, 2007.

RIBEIRO, S. E. **A cidade como rede conectiva de educação cidadã**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

SAKAMOTO, J. Reconsidering the Possibilities of Digital Citizenship and Pedagogy: Beyond the “Post-Truth” Dystopia. **Educational Studies in Japan: International Yearbook**, [S.l.], p. 97-110, mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.17.97>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SANTOS, M. A. **Educação para a cidadania global no Brasil**: explorando seus caminhos. São Paulo: Textonovo, 2006.

SCHLEMMER, E. A pandemia proporcionou vários aprendizados. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 7, n. 1, jan./jul. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/350845183\\_A\\_Pandemia\\_proporcionou\\_varios\\_aprendizados\\_Parte\\_1](https://www.researchgate.net/publication/350845183_A_Pandemia_proporcionou_varios_aprendizados_Parte_1) Acesso em: 26 jan. 2025.

SCHLEMMER, E. Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. **Em Aberto**. Brasília. v. 23, n. 84, nov. 2010. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i84.2264> Acesso em: 26 jan. 2025.

SCHLEMMER, E. Formação de Professores-Pesquisadores no Paradigma da Educação OnLIFE: o habitar conectivo do ensinar e do aprender. *In*: SCHLEMMER, E.; KERSCH, D. F.; OLIVEIRA, L. C. (Org.). **A universidade no Paradigma da Educação OnLIFE**. 1ed. São Leopoldo/RS: Casa Leiria, 2024a, v. 1, p. 199-241. Disponível em: <http://www.guaritadigital.com.br/casaleirialivros/upeo/upeo.7.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SCHLEMMER, E. O protagonismo ecológico-conectivo e a emergência das hiper-inteligências no Paradigma da Educação OnLIFE. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, v. 21, n. 348, ano 21, p. 53-86, 2023. Conteúdo: Depois da Inteligência Artificial, de Cosimo Accoto, Massimo Di Felice e Eliane Schlemmer. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/348cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 9 maio 2023.

SCHLEMMER, E. O urbano e o pós-urbano como espaços de aprendizagem: o percurso da formação de professores e pesquisadores na cultura híbrida e multimodal. *In*: SCHLEMMER, E.; KERSCH, D. F.; OLIVEIRA, L. C. (Org.). **A universidade no Paradigma da Educação OnLIFE**. 1ed. São Leopoldo/RS: Casa Leiria, 2024b, v. 1, p. 109-142. Disponível em:

<http://www.guaritadigital.com.br/casaleirialivros/upeo/upeo.7.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SCHLEMMER, E.; KERSCH, D. F. Inventividade e inovação curricular e metodológica a formação de professores do ensino superior para a docência OnLIFE. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba. V. 18, n. 48, jan./abr. 2023. DOI: [http://dx.doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens\\_ed.2023.Vol18.N48.pp10-35](http://dx.doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2023.Vol18.N48.pp10-35) Acesso em: 26 jan. 2025.

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem na Educação Híbrida e Educação OnLIFE: Perspectiva Cartográfica e Gamificada. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 31, e13390, jan. 2022b. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v311jan/dez.13390>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. M. Ampliando Conceitos para o Paradigma de Educação Digital OnLIFE. **Revista Interações**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 103–122, 2020. DOI: 10.25755/int.21039. Acesso em: 21 ago. 2024.

SCHLEMMER, E.; MOREIRA, J. A. M. Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: um possível caminho para a Educação OnLIFE? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 31, n. 65, p. 138–155, 2022a. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p138-155.. Acesso em: 21 ago. 2024.

SCHUSTER, B. E. **Aprendizagem inventiva em ato conectivo: As práticas pedagógicas no contexto da Educação OnLIFE. 2023**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

SILVA, F. P.; ANDRADE, A. I. Educação para a cidadania global e intercompreensão: reflexões em torno de um projeto desenvolvido no 1.º ciclo do ensino básico. **Indagatio Didactica**, v. 10, n. 1, p. 83-97, 29 jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v10i1.11403>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SORIA-PÉREZ, Y. F.; SEBASTIANI-ELÍAS, Y. de F.; LUJANO-ORTEGA, Y.; DÍAZ-MUJICA, J. Y. Ciudadanía digital en estudiantes: revisión sistemática. **Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación**, [S.l.], v. 8, n. 32, p. 365-379, jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.729>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOSA, A. **De Statu Societatis Iesu – 2023**: Enviados a colaborar na reconciliação de todas as coisas em Cristo. Roma: Cúria Geral da Companhia de Jesus, 2023.

SOUZA, M. C. D. Educação digital: a base para a construção da cidadania digital. **Debater a Europa**, [S.l.], n. 19, p. 57-67, abr. 2018. DOI: [https://doi.org/10.14195/1647-6336\\_19\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-6336_19_5). Acesso em: 1 ago. 2024.

SPANGLETT, G.; NEWING, D. J. **Global Citizenship in the 21st century - a leap of faith to a better world**: Celebrating Diversity, InterRacial, InterFaith and InterCultural harmony. Ottawa: Tellwell Talent, 2019.

SWARTS, G. *Re/coding Global Citizenship: How Information and Communication Technologies have Altered Humanity... and Created New Questions for Global*

Citizenship Education. **Research in Social Sciences and Technology**, [S./], v. 5, n. 1, p. 70-85, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.46303/ressat.05.01.4>. Acesso em: 20 jul. 2024.

TEIXEIRA, A. H. L. Cidadania Ecológica. *In*: CONTRERAS, H. S. H.; PAULA, J. L.; CHESINI, C. **Dicionário do Pacto Educativo Global**. Brasília: ANEC, 2021.

WALTERS, M. G.; GEE, D.; MOHAMMED, S. A literature review: Digital citizenship and the elementary educator. **International Journal of Technology in Education**, [S./], v. 2, n. 1, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.ijte.net/index.php/ijte/article/view/7>. Acesso em: 18 jul. 2024.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Risks: Report 2022**. Cologny; Geneva: World Economic Forum, 2022. Disponível em: <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2022/> Acesso em: 26 jan. 2025.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Risks: Report 2023**. Cologny; Geneva: World Economic Forum, 2023. Disponível em: <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2023/> Acesso em: 26 jan. 2025.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Risks: Report 2024**. Cologny; Geneva: World Economic Forum, 2024. Disponível em: <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2024/> Acesso em: 26 jan. 2025.

## APÊNDICE 1 – AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Prezados participantes,

Este documento visa apresentar os princípios e os procedimentos adotados para garantir a condução ética da pesquisa intitulada "**A PERSPECTIVA INACIANA DA CIDADANIA GLOBAL E O DESAFIO DA CIDADANIA DIGITAL NO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ONLIFE**". A seguir, destaco os principais aspectos que orientam a pesquisa:

**a) Valores que orientam a análise:** A pesquisa é pautada por valores éticos que buscam respeitar a dignidade humana e favorecer a produção coletiva do conhecimento.

**b) Questões éticas na definição do problema:** A pesquisa busca contribuir com a reflexão sobre a perspectiva inaciana da cidadania global e emergência da cidadania digital no Paradigma da Educação OnLIFE.

**c) Objetivos e indagações:** Os objetivos e as indagações desta pesquisa foram formulados considerando as implicações éticas, buscando sempre o bem-estar e o desenvolvimento dos participantes.

**d) Produção de dados:** Os dados produzidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para fins de investigação acadêmica e os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum. Além de ter acesso as informações sobre o andamento da pesquisa e/os seus resultados

**e) Análise e interpretação dos dados:** Comprometemo-nos com a honestidade, o rigor metodológico e a garantia de anonimato na análise dos dados, além do seu armazenamento adequado e seguro.

**f) Devolutiva da pesquisa:** Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes de forma acessível, prezando pelo diálogo e promovendo a disseminação do conhecimento gerado em diferentes contextos.

Esses procedimentos almejam salvaguardar a integridade ética dos participantes da pesquisa e a reflexividade crítica em todas as suas etapas, possibilitando uma prática responsável e transparente. Agradeço a sua participação e colaboração.

Atenciosamente,

*Antônio Anderson Rabêlo Costa*  
**Pesquisador responsável**

## APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Antônio Anderson Rabêlo Costa, estudante do mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UNISINOS), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Schlemmer, convido você a participar como voluntário da pesquisa intitulada “A PERSPECTIVA INACIANA DA CIDADANIA GLOBAL E O DESAFIO DA CIDADANIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO ONLIFE”. Esta pesquisa vincula-se ao projeto TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: Ecosistemas de Inovação em contexto híbrido e multimodal, coordenado pela Professora orientadora e líder do Grupo Internacional de Pesquisa Educação Digital – GPe-dU/UNISINOS/CNPQ, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Schlemmer. A pesquisa, em desenvolvimento no mestrado, tem como objetivo geral compreender como o conceito de cidadania digital desafia a perspectiva inaciana da cidadania global na formação de estudantes globalmente competentes. Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em autorizar o pesquisador a realizar visitas de campo e a observação das reuniões da equipe organizadora da Simulação Interna das Nações Unidas – SINU realizada anualmente pelo Colégio Anchieta de Porto Alegre. Você tem a liberdade de optar ou não pela participação na pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação acadêmica e você, como participante, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum. Você sempre poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio de e-mail ou telefone informados neste documento. As visitas de campo serão realizadas no período de junho a agosto de 2023 nas terças-feiras no horário em que a comissão organizadora se reúne. Todavia, no caso de alguma despesa necessária decorrente da participação nesta pesquisa, o pesquisador responsável garantirá o ressarcimento dela.

Declaro estar ciente das informações acima e também que concordo com o uso do nome do Colégio Anchieta e demais informações em formato texto, áudio, foto e vídeo, para a pesquisa A PERSPECTIVA INACIANA DA CIDADANIA GLOBAL E O DESAFIO DA CIDADANIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO ONLIFE, em publicações vinculadas a pesquisa na forma de fotografias, matérias e demais informações que se façam necessárias para fins educacionais e de divulgação na mídia impressa e em eventos. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem conforme acima mencionado em todo o território nacional e/ou no exterior, em publicações a serem

exibidas por ela, sem que haja a ser reclamado a título de direitos. Reitera-se que tais dados sejam utilizados apenas para fins de estudo, mantidos durante cinco anos pelo pesquisador responsável e, após esse período, serão inutilizados.

Esse **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** será rubricado e assinado em todas as folhas em duas vias, permanecendo uma cópia com você e a outra com o pesquisador. Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

**- Pesquisador Responsável:** Antônio Anderson Rabêlo Costa  
Telefone: (51) 99210-3565  
E-mail [aandersonrc@edu.unisinos.br](mailto:aandersonrc@edu.unisinos.br).

**- Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Schlemmer  
Telefone: (51) 99606-8014  
E-mail: [elianes@unisinos.br](mailto:elianes@unisinos.br)

Atenciosamente,

Porto Alegre/RS, 9 de maio de 2023.

---

*Antônio Anderson Rabêlo Costa*  
**Pesquisador responsável**

---

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Schlemmer*  
**Orientadora**

---

*Assinatura do Participante da Pesquisa*



### **APÊNDICE 3 – PROTOCOLO PARA A REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A TEMÁTICA CIDADANIA GLOBAL E CIDADANIA DIGITAL**

**OBJETIVOS:** Identificar e analisar a bibliografia em língua inglesa, espanhola e portuguesa sobre cidadania global e cidadania digital no contexto da educação básica.

**QUESTÃO DE PESQUISA:** 1. Qual a compreensão dos conceitos cidadania global e cidadania digital e suas implicações para a área da educação básica?

**SELEÇÃO DE FONTES:** As fontes deverão estar integralmente disponíveis na web, preferencialmente em bases de dados científicas da área da educação ou afins. Poderão ser selecionados também, artigos disponíveis em outros meios, desde que atendam aos requisitos da Revisão Sistemática.

**PALAVRAS-CHAVES:** “*global citizenship*” e “*digital citizenship*”.

#### **LISTAGEM DE FONTES (BASES DE DADOS):**

- EBSCOhost (<https://www.ebsco.com>);
- ERIC (<https://eric.ed.gov/>);
- Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>);
- Scielo (<https://scielo.org/>).
- SCOPUS (<http://www.scopus.com/home.url>);

**TIPO DOS ARTIGOS:** Serão considerados artigos de periódicos da área da educação ou afins que sejam revisados por pares.

**IDIOMA(S) DOS ARTIGOS:** Inglês, espanhol e português.

#### **CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS TRABALHOS:**

##### **Critérios de Inclusão (CI):**

CI.1) Serão incluídos artigos/trabalhos publicados e disponíveis integralmente on-line em bases de dados científicas.

CI.2) Serão incluídos artigos/trabalhos recentes (publicados a partir de 2013) revisados por pares (que já possuam aprovação pela comunidade científica).

CI.3) Serão incluídos os artigos/trabalhos que abordarem as temáticas cidadania global e cidadania digital vinculados ao contexto da educação básica.

**Critérios de Exclusão (CE):**

- 1) Serão excluídos artigos/trabalhos que não estejam disponíveis integralmente on-line mesmo que sejam indexados em bases de dados científicas.
- 2) Serão excluídos artigos/trabalhos publicados em periódicos não revisados por pares.
- 3) Serão excluídos artigos/trabalhos que abordem a temática da cidadania global e cidadania digital, mas não estejam vinculados à área da educação.

**CRITÉRIOS DE QUALIDADE DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS:** Os artigos/trabalhos deverão ter sido publicados em periódicos ou anais de eventos da área da educação ou afins e revisados por pares quando se referir a artigos ou aprovados por banca examinadora quando se referir a trabalhos de conclusão de curso, mestrado ou doutorado. Para avaliar os artigos serão utilizados os seguintes critérios: **relação com a temática pesquisada e vinculação à área da educação.**

**PROCESSO DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS:** Serão construídos termos com as palavras-chave e seus sinônimos. Os termos serão submetidos às máquinas de busca. Após a leitura do resumo e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o artigo será selecionado se confirmada a sua relevância pelo principal revisor (pesquisador-aluno). Se houver dúvida da relevância, os demais revisores serão consultados (orientadora).

**ESTRATÉGIA DE EXTRAÇÃO DE INFORMAÇÃO:** Após definidos os artigos/trabalhos definitivamente incluídos, estes serão lidos na íntegra. O revisor fará um resumo de cada um deles, apresentando os principais aspectos desenvolvidos neles e os métodos utilizados, quando for o caso. Serão preenchidos “formulários de extração de dados” para cada texto, considerado válido para a RSL, lido integralmente. Além das informações básicas (dados bibliográficos, data de publicação, abstract, entre outros), esses formulários deverão conter a síntese do trabalho, redigida pelo pesquisador que conduzirá a RSL e reflexões pessoais do mesmo a respeito do conteúdo e das conclusões do estudo.

**SUMARIZAÇÃO DOS RESULTADOS:** Após a leitura e o resumo dos artigos/trabalhos selecionados, será elaborada uma síntese com a análise quantitativa dos trabalhos. Também será elaborada uma análise qualitativa a fim de definir as vantagens e desvantagens de cada artigo/trabalho.