

CIDADANIA GLOBAL E CIDADANIA LOCAL: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA ESCOLAS ASSOCIADAS DA UNESCO

Andreza Pires Carvalho¹
Anelise Graciele Rambo²
Adriana Maria Andreis³

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre a educação e desenvolvimento regional a partir de um programa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência (UNESCO) denominado Programa Escolas Associadas (PEA). O objetivo é discutir como esta política de escala global repercute nos caminhos da educação na escala local. O PEA define-se como uma rede de escolas-embaixadoras da UNESCO comprometidas com os ideais de uma agenda internacional para a educação. No Brasil, em 2022, havia 569 escolas associadas, representando um total de 500 mil alunos e 36 mil professores. Um dos eixos temáticos estruturantes dos projetos desenvolvidos pelas escolas parceiras é a construção da cidadania global, associada à promoção da cultura da paz e não-violência. Além deste, constituem-se como eixos o desenvolvimento sustentável e a valorização da diversidade cultural. Com apoio nas discussões de pesquisadores como Milton Santos, acerca das faces da globalização, problematizamos as repercussões locais de uma política globalizada para a educação, enfatizando o eixo cidadania global. De modo exploratório e com base em pesquisa bibliográfica, verificamos que a cidadania global defendida pelo PEA se aproxima mais da ideia de fábula, uma vez em que a especificidade local e a situação de vulnerabilidade nas quais muitas escolas estão inseridas se converte em mais uma frente que a escola é levada a cumprir, não se convertendo sequer em contribuição à cidadania local.

Palavras-chave: Multiescalaridade; Políticas públicas educacionais; Globalização; Desenvolvimento. Educação.

GLOBAL CITIZENSHIP AND LOCAL CITIZENSHIP: REFLECTIONS FROM THE UNESCO ASSOCIATED SCHOOLS PROGRAM

ABSTRACT

This work reflects on education and regional development based on a program of the United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization (UNESCO) called the Associated Schools Program (PEA). The objective is to discuss how this policy on a global scale has repercussions on the paths of education on a local scale. The PEA defines itself as a network of UNESCO ambassador schools committed to the ideals of an international agenda for education. In Brazil, in 2022, there were 569 associated schools, representing a total of 500 thousand students and 36 thousand teachers. One of the structuring thematic axes of the projects developed by partner schools is the idea of global citizenship, associated with the promotion of a culture of peace and non-violence. In addition to this, sustainable development and the appreciation of cultural diversity are axes. With support from discussions by researchers such as Milton Santos, about the faces of globalization, we problematize the local repercussions of a globalized policy for education, emphasizing the global citizenship axis. In an exploratory way and based on bibliographical research, we verified that the global citizenship defended by the PEA comes closer to the idea of a fable, since the local specificity and the situation of vulnerability in which many schools are inserted become yet another front that the school is required to fulfill, not even converting into a contribution to local citizenship.

Keywords: Multiscalarity; Educational public policies; Globalization; Development; Education.

¹ Mestranda em Dinâmicas Regionais e Desenvolvimento, UFRGS, Brasil. Docente da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: andrezapirescarvalho@gmail.com

² Doutora em Desenvolvimento Rural, UFRGS, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Regionais e Desenvolvimento, UFRGS, Brasil. E-mail: anelise.rambo@ufrgs.br

³ Doutora em Educação nas Ciências, UNIJUI, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFFS, Brasil. E-mail: adriana.andreis@uffs.edu.br



1 INTRODUÇÃO

Estudar temas relacionados à educação envolve cautela, sobretudo quando se considera a complexidade desta temática e o esvaziamento das discussões ao cair em simplismos e soluções mágicas oferecidas por atores muitas vezes não especializados na área. No meio acadêmico, as produções acerca da educação são expressivas e mesmo entre os especialistas não há consenso sobre diversos temas, como metodologias de ensino-aprendizagem, currículo, entre outros. Apesar dessas questões, a multiescalaridade das políticas educacionais para a educação básica, assim como a política educacional global e a agenda global para a educação, apesar de não serem fenômenos tão recentes – datam da segunda metade do século XX – têm recebido menos atenção por parte dos pesquisadores no Brasil, tanto dos pesquisadores que tratam sobre educação, quanto de áreas correlacionadas como o desenvolvimento.

Considerando que nenhum subespaço do planeta pode escapar ao processo conjunto de globalização e fragmentação (SANTOS, 1999), é pertinente compreender o papel de uma instituição exógena ao local e, ao mesmo tempo, de presença planetária como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na formulação de políticas educacionais locais, sua influência na construção de referenciais curriculares municipais, por exemplo, e também, como a ação dos atores envolvidos no fazer pedagógico têm sido conduzidas ao nível local. Nesse sentido, o objetivo deste estudo exploratório e qualitativo é discutir como esta política de escala global repercute nos caminhos da educação local contribuindo ou não para uma formação cidadã. Para tanto, serão apresentadas e debatidas algumas questões acerca do Programa Escolas Associadas (PEA) da UNESCO, projeto voltado para a atuação desta organização em escolas de educação básica do globo. O programa está presente em 182 países e possui cerca de 11.500 escolas associadas.

De acordo com Akkari (2011), o processo de internacionalização de políticas educacionais e a presença dos organismos multilaterais nos países é um fenômeno mundial, mas que ocorre de maneira desigual e descontínua entre os países do globo. Entendemos que é relevante a dedicação a esse assunto, pois além de contribuir para o próprio estudo do tema, é possível reconhecer como o processo de globalização, por meio da influência de organismos internacionais, têm repercutido

na formulação de políticas educacionais nacionais, estaduais e/ou municipais. E, considerando que os países ocupam diferentes papéis neste cenário globalizado, cabe refletir também sobre como o Brasil tem assumido e refletido tais agendas para a educação.

Neste aspecto, se evidencia a relação entre educação e desenvolvimento regional. Se a escola contribui na construção de hábitos e visões de mundo, implementar políticas educacionais mais humanistas ou tecnicistas implica em contribuir com trajetórias de desenvolvimento distintas, ora mais voltadas ao bem estar humano, à valorização das diferentes culturas, saberes, modos de vida e ecossistemas locais e regionais, ora mais voltada a visão hegemônica, tecnicista, global, baseada no crescimento econômico. Libâneo (2014) serve como apoio nesta interlocução, pois a relação entre educação e desenvolvimento se vincula de modo especial com as alterações das regulamentações curriculares nos últimos anos.

No que se refere às discussões sobre desenvolvimento, concordamos com Brandão (2004) quando este defende que o desenvolvimento deve ser promovido simultaneamente em várias dimensões – produtiva, social, natural, tecnológica, dentre outras – e em várias escalas espaciais – local, regional, nacional, global etc. Ao refletir sobre a realidade brasileira, defende que as políticas de desenvolvimento precisam agir sobre a totalidade do tecido socioprodutivo, pensar o conjunto territorial como um todo sistêmico, promovendo ações concertadas naquele espaço geográfico, buscando reduzir disparidades inter-regionais, combatendo o fosso entre as regiões e ampliando a autodeterminação da comunidade. A questão colocada neste artigo, que trata-se de um recorte do projeto de pesquisa realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Regionais e Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGDREDES/UFRGS) e que teve como inquietação inicial a atuação de uma das autoras em uma escola que integra a REDE-PEA⁴, é compreender, a partir da geografia crítica de Milton Santos, como o PEA se relaciona com a autodeterminação das comunidades.

A metodologia utilizada consiste em uma discussão teórica ensaísta a partir da abordagem multiescalar acerca dos conceitos e temas mobilizados neste trabalho

⁴ O projeto de dissertação tem como tema a interface das políticas públicas educacionais e o PEA UNESCO.

para refletir o espaço do cidadão num mundo *globalitário*⁵ (SANTOS, 2000). A escolha da abordagem multiescalar justifica-se pela compreensão de que os fenômenos e processos sociais devem ser compreendidos em sua dimensão espacial e escalar, visto que, num mundo interconectado, a existência de diferentes esferas de poder e atores interrelacionam-se em múltiplas escalas.

Quanto a revisão de literatura, foram utilizadas as palavras-chaves “programa rede escolas associadas”, “programa escolas associadas”, “pea unesco” e “programa escolas unesco” para a busca de outros trabalhos que tratem sobre este tema. Na plataforma scielo.br não foram encontrados trabalhos publicados. No catálogo de teses e dissertações da Capes, a busca com as mesmas palavras-chaves resultou no encontro da dissertação de mestrado de Machado (2020) com o título “O Programa Rede de Escolas Associadas da UNESCO e suas implicações na gestão administrativa e pedagógica da escola: estudo de caso em uma escola de educação infantil da rede Municipal de Santa Maria/RS” e na tese de doutorado de Santos (2014) cujo título é “A UNESCO no contexto do novo-desenvolvimentismo: reajustando o processo de formação humana/educação alienada na escola”. No google acadêmico e plataforma Mendeley, utilizando novamente as mesmas palavras-chaves, foram encontrados os artigos de Ramos e Fernandes (2022), intitulado “Impactos en la calidad educacional de una escuela asociada a la UNESCO (PEA) en Brasil” e de Silva e Ramos (2022) com o título “O programa escolas associadas da Unesco (PEA): contributos para a efetividade do direito à educação”. Além dos artigos, foram encontradas também as dissertações de mestrado de Sartori (2022), cujo título é “Educação ambiental: práticas pedagógicas em escolas da Rede PEA da UNESCO localizadas na região metropolitana de Campinas/SP”, e de Oliveira (2020), “Formação para a cidadania, valores humanos e o diálogo com os princípios da UNESCO: Agenda 2030”.

O trabalho está organizado nas seções “Globalização, desenvolvimento e educação”, no qual são discutidos os efeitos da globalização para o desenvolvimento e como isso manifesta-se no campo educacional. A segunda seção, “Programa Escolas Associadas (PEA): explorações iniciais”, apresenta o PEA e traz algumas considerações de outros pesquisadores que têm se dedicado, sob

⁵ O termo “globalitarismo” é utilizado por Milton Santos (2000) para expressar o totalitarismo que as nações hegemônicas impõem sobre as camadas populares em diferentes localidades do globo, num processo de colonização universal.

diferentes perspectivas, a compreender a atuação deste programa nas escolas brasileiras. Na última seção, dedicada às considerações finais, é retomada a proposta da Rede PEA e, considerando o proposto por Milton Santos no que tange aos três mundos que existem na globalização, são propostos questionamentos para entender a qual mundo globalizado a Rede PEA se encaixa (globalização como fábula, como fábrica de perversidades ou como poderia ser) e como fica a perspectiva de formação cidadã neste contexto.

2 GLOBALIZAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

Diferentes formas de espacialidades são produzidas pelo capital e essa compreensão é que permite entender o desenvolvimento desigual na produção do espaço (LENCIONI, 2020)⁶. Para Santos (1987), o espaço produzido por meio do capital no Brasil é um espaço sem cidadãos, de modo que não se pode falar em cidadãos brasileiros, quiçá em cidadãos globais brasileiros. Salvo a parcela muito pequena da população brasileira que se identifica com o capital internacional e pode, de fato, usufruir das benesses da globalização. Nesse sentido, entendemos que a ideia de uma cidadania global formulada por organismos internacionais atende aos interesses da globalização como fábula (SANTOS, 2000), aquela tal como nos fazem vê-la, sem combater as perversidades criadas pela globalização real. Santos esclarece:

Nas condições atuais, o cidadão do lugar pretende instalar-se também como cidadão do mundo. A verdade, porém, é que o “mundo” não tem como regular os lugares. Em consequência, *a expressão cidadão do mundo torna-se um voto, uma promessa, uma possibilidade distante*. Como os atores globais eficazes são, em última análise, anti-homem e anticidadão, a possibilidade de existência de um cidadão do mundo é condicionada pelas realidades nacionais. Na verdade, o cidadão só o é (ou não o é) como cidadão de um país (SANTOS, 2000, p.129, grifo nosso).

Os ideólogos da globalização e defensores da cidadania global afirmam que, por meio das técnicas de informação, o globo está conectado e todos os humanos participam como atores desse processo. A compressão do tempo-espaço possibilitada pela acumulação flexível do capital e globalização, de acordo com Harvey, faz com que possibilidades de mercados futuros, de mercadorias futuras afetem o hoje, “introduzindo o tempo futuro no tempo presente de maneiras estarrecedoras” (HARVEY, 2008, p.152). Somado a isso o crescente aumento de

⁶ Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/26177> Acessado em 20/04/2023.

informações disponíveis em diferentes meios e de diferentes tempos e espaços, tem-se a experiência da aceleração do tempo e perda de modos de vida tradicionais.

Para Santos,

A ideologia de um mundo só e da aldeia global considera o tempo real como um patrimônio coletivo da humanidade. Mas ainda estamos longe desse ideal, todavia alcançável. *A história é comandada pelos grandes atores desse tempo real, que são, ao mesmo tempo, os donos da velocidade e os autores do discurso ideológico.* Os homens não são igualmente atores desse tempo real. Fisicamente, isto é, potencialmente, ele existe para todos. Mas efetivamente, isto é, socialmente, ele é excludente e assegura exclusividades, ou, pelo menos, privilégios de uso. Como ele é utilizado por um número reduzido de atores, devemos distinguir entre a noção de fluidez efetiva. Se a técnica cria aparentemente para todos a possibilidade da fluidez, quem, todavia, é fluido realmente? Que empresas são realmente fluidas? Que pessoas? Quem, de fato, utiliza em seu favor esse tempo real? A quem, realmente, cabe a mais-valia criada a partir dessa nova possibilidade de utilização do tempo? Quem pode e quem não pode? (SANTOS, 2000, p. 36, grifo nosso).

Nesse sentido, para Milton Santos a aldeia global é uma fábula repetida como mecanismo ideológico, que justifica o processo de globalização e o considera como o único caminho histórico. Fala-se de uma cidadania global como se todos os países, locais e pessoas pudessem se comportar e se organizar da mesma maneira. De acordo com Santos (2000), diferente do que acontece nas verdadeiras aldeias, na chamada aldeia global frequentemente nos comunicamos mais e de maneira mais facilitada com pessoas que estão longe do que com o vizinho. Para Escobar (2005, p.76), “o lugar – como a cultura local – pode ser considerado o “outro” da globalização”. Em virtude disso, Escobar defende que o lugar permite repensar a globalização e as alternativas ao capitalismo e à modernidade. Ao encontro dessa questão, para Santos a

[...] possibilidade de cidadania plena das pessoas depende de soluções a serem buscadas localmente [...] Trata-se, em ambas as etapas, de uma construção de baixo para cima cujo ponto central é a existência de individualidades fortes e das garantias jurídicas correspondentes. A base geográfica dessa construção será o lugar, considerado como espaço de exercício da existência plena (SANTOS, 2000, p.130).

O constante bombardeio de informações difundido pelas tecnologias de informação também devem ser colocados sob suspeita: “a informação sobre o que acontece não vem da interação entre pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos” (SANTOS, 2000, p. 53). Além disso, a manutenção do consumismo como verdadeiro fundamentalismo continua impedindo a construção de uma cidadania efetiva no sistema capitalista.

Nessa perspectiva, os ditos chamados cidadãos do mundo ou cidadãos globais são aqueles que possuem os meios para consumir tais produtos que promovem essa falsa sensação.

Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado” (SANTOS, 2000, p.24).

A construção da ideia de uma aldeia global e da cidadania global servem como elementos ideológicos da fábula da globalização. Nesta realidade complexa e de relações multiescalares e interrelacionais, o global tem constantemente alterado as dinâmicas locais. No aspecto político e econômico, esse fenômeno tem sido amplamente discutido e teorizado. De acordo com Akkari (2011), esse processo também pode ser identificado nas políticas educacionais, especialmente por meio dos organismos internacionais e multilaterais e suas agendas globais⁷. Para o autor, as reformas educacionais são “movimentos planetários”, mas que se configuram de maneiras diversas em cada país, pois as influências não são absorvidas da mesma maneira visto que depende da história política da educação no país e dos mecanismos que a fortalecem. Ao encontro dessa questão, Ball e Youdell (2007) consideram que “todas essas evoluções indicam uma mudança na escala da política educacional” (BALL; YOUDELL, 2007, p. 39 apud AKKARI, 2011, p. 17). A despeito do contexto nacional de cada país, para Akkari,

Independente do país considerado, as políticas nacionais de Educação não podem mais ser concebidas e implementadas sem considerar os debates internacionais. No entanto, os Estados-nações não têm o mesmo poder de regulação e de negociação, nem a mesma margem de manobra em face dessa crescente internacionalização (AKKARI, 2011, p. 17).

⁷ A UNESCO, apesar de ser a maior referência no campo educacional, não é a única organização internacional que influencia nas políticas educacionais. Akkari (2011) chama atenção para a atuação do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros. A despeito de todos serem atores hegemônicos deste mundo dito global, de acordo com o autor, as perspectivas de desenvolvimento e os direcionamentos para o campo educacional destes organismos apresentam diferenças significativas.

De acordo com Saviani (2008, p. 7), políticas educacionais dizem respeito “às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Para o autor, dois são os problemas estruturais que marcam a história das políticas educacionais no Brasil: o primeiro, a questão do financiamento, como estratégia das elites nacionais, muito aquém do que seria necessário para um país de proporções continentais e marcado por um grande atraso educacional; o segundo, a descontinuidade das políticas educacionais a cada alternância de poder, transformando políticas que deveriam ser de Estado em apostas de Governo.

Esse movimento prossegue no período republicano, patenteando-se melhor aí o caráter pendular, pois, se uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente. Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o foco do currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos (SAVIANI, 2008, p.11).

Apesar das diferentes políticas educacionais iniciadas e descontinuadas nestas últimas décadas, Saviani (2008) salienta a permanência da lógica que pode ser traduzida como “pedagogia de resultados”, intensificada ano a ano cada vez mais com provas e testes realizados em diferentes níveis e esferas para aferir o aprendizado dos alunos. Para o mesmo autor, tal pedagogia reflete a lógica de mercado imposta à educação.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2008, p.15).

Neste sentido, o currículo escolar torna-se um dos principais alvos dessa descontinuidade das políticas educacionais, resultando, como apontado por Saviani (2008) e Libâneo (2014), em mudanças curriculares ora mais tecnicistas e científicas, ora mais humanistas. De acordo com Young (2014), os atores que detêm o poder político via de regra não reconhecem a autoridade do conhecimento dos especialistas em currículo, o que resulta em mudanças curriculares que mais geram problemas do que de fato resolvem a problemática educacional. Para o mesmo autor, a teoria do currículo, numa perspectiva geral, assenta-se em duas bases

tradicionais: a primeira, com origem nos Estados Unidos da América (EUA), está relacionada com a aplicação do gerenciamento científico, desenvolvido por F. W. Taylor para o âmbito da fábrica, ao sistema escolar; a segunda, pela tradição elitista e liberal dos sistemas de ensino da Inglaterra. A partir dos anos 1960 e 1970 essas teorias foram perdendo credibilidade, mas Young (2014) salienta para o fato de que a ideia de que escolas devem ser produtivas como fábricas nunca desapareceu completamente.

O currículo, segundo Young (2014, p.196), “é o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais”. O autor ressalta que nenhuma outra instituição social, a exemplo de hospitais e empresas, possuem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm. De acordo com o autor, “todas as instituições educacionais afirmam e presumem dispor de um conhecimento ao qual outros têm direito de acesso e empregam gente que é especialista em tornar esse conhecimento acessível (os professores) – obviamente, com graus variados de sucesso” (YOUNG, 2014, p.197). Para o autor,

[...] o currículo sempre é: um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”; sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (YOUNG, 2014, p. 201).

A importância de se discutir o currículo deriva do entendimento de que este supera a mera definição “do que ensinar” e “de como ensinar”, visto que não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas sobretudo política e ideológica (APPLE, 2006). Neste sentido, torna-se fundamental compreender também as repercussões a nível curricular de agendas e programas globais como a Rede PEA, visto que alterações curriculares podem representar permanência/continuidade ou tentativa de ruptura com a ideologia burguesa.

Considerando a perspectiva geográfica (SANTOS, 2022), a pequena escala geográfica, pontual e específica, implica a concretude da vida local, na qual o currículo escolar efetivamente se realiza. Mas a execução de um projeto global que se refere à grande escala, ampla e geral, é dependente do local. De acordo com Silveira (2020), as escalas espaciais estão presentes em múltiplos aspectos de nossas vidas, como nos processos sociais e econômicos e na construção e

implementação das políticas públicas. Entretanto, assim como outros conceitos mobilizados neste trabalho, “escala” constitui-se como um termo polissêmico. Para Castro (2003, p.118), a escala “é uma estratégia de aproximação do “mundo real”, um mecanismo de compreensão da realidade, por causa da impossibilidade de apreendê-la na sua totalidade”. A autora estabelece três pressupostos para o uso de escalas “1) não há escala mais ou menos válida, a realidade está contida em todas elas; 2) a escala da percepção é sempre ao nível do fenômeno percebido e concebido; 3) a escala não fragmenta o real, apenas permite a sua apreensão” (CASTRO, 2000, p.132). De acordo com a mesma autora,

Aprender a lidar com as escalas é uma ambição louvável. Ainda será preciso fazer um enorme esforço de concepção que permita de uma parte definir os diferentes níveis escalares no seio dos quais as atividades que nos interessam se inscrevem, e que, por outro lado, permita traduzir atitudes em uma escala, explicitando ao mesmo tempo sua contrapartida em uma outra escala (CASTRO, 2000, p.129).

Neste sentido, para o pesquisador, a escala torna-se uma categoria e ferramenta que o auxilia em sua análise teórica e metodológica, respectivamente. Entretanto, é importante lembrar que

As escalas de análise, em seus diferentes níveis de abrangência espacial como a local, regional, nacional e global, não existem ou são dadas a priori. [...] as escalas espaciais são construídas socialmente, o que implica que em nossa análise devemos primeiro focar nos fenômenos e processos socioespaciais e depois identificar as formas contingentes e dimensão escalar que manifestam (SILVEIRA, 2020, p.198).

A escala geográfica é um meio primário mediante o qual ocorre uma diferenciação espacial. Uma compreensão da escala geográfica pode proporcionar uma linguagem mais plausível da diferença espacial, uma vez que a construção da escala é um processo social: ela é produzida na sociedade, mediante a atividade da sociedade que, produz e é produzida por estruturas geográficas de interação social. A escala é uma resolução geográfica de processos sociais contraditórios de competição e cooperação. Ela demarca o sítio de disputa social, e pode ser tanto o objeto quanto a resolução dessa disputa (SMITH, 2000).

Por conseguinte, Silveira (2020, p.198) explica que “a escala de análise é definida e construída intelectualmente pelo pesquisador como um nível analítico do fenômeno da realidade a ser investigado” e visa “apreender as suas características e particularidades relevantes, em sintonia com as questões norteadoras e/ ou com o

problema de pesquisa”. A despeito da possibilidade de definir apenas uma escala de análise para uma pesquisa, a depender do problema, o mesmo autor salienta que

[..] é preciso também considerar que diante da complexidade atual dos processos políticos e econômicos e da dinâmica socioespacial, envolvendo distintos agentes sociais, diferentes instituições e com desiguais reflexos nos territórios, não há como lançar mão de ou se privilegiar apenas uma escala de análise, *mas sobretudo valorizar abordagens multiescalares*. Pois, como assinalou Lacoste (1988), no processo de conhecimento “não há um nível [escalar] de análise privilegiado”, [já que] “nenhum deles é suficiente, pois o fato de se considerar tal espaço [a partir de uma dada escala] como campo de observação irá permitir apreender certos fenômenos e certas estruturas, mas vai acarretar a deformação ou a ocultação de outros fenômenos e de outras estruturas, das quais não se pode, a priori, prejudicar o papel e, portanto, não se pode negligenciar” (SILVEIRA, 2020, p. 98, grifo nosso).

Considerar as escalas de análise, em seus diferentes níveis de abrangência, torna-se de extrema importância para compreender essa realidade complexa que se estabelece entre elas e se manifesta na realidade percebida. Silveira (2020, p.202) salienta que “a complexidade dos processos cada vez mais interdependentes, interrelacionados nos demandam a pensar as escalas socialmente construídas e vivenciadas em uma perspectiva relacional, ou seja, em sua dimensão multiescalar”. Nesse sentido, consideramos que a abordagem multiescalar possibilita compreender essa interrelação entre a Rede PEA e as escolas brasileiras, pois, de acordo com Silveira (2020), os diferentes níveis escalares do local ao global não devem ser vistos como resultados de uma ordem hierárquica, mas sim numa perspectiva relacional. De acordo com Castro (2000), esses cuidados teóricos e metodológicos de não tomar o jogo das escalas como um simplismo hierárquico se devem à complexidade da realidade. Além disso, para a mesma autora, alternar entre múltiplas escalas não se trata de uma questão de diferentes recortes métricos, mas de considerar transformações qualitativas não hierárquicas que precisam ser explicitadas. Castro (2000) também salienta que não é o tamanho do recorte espacial, se a escala é micro ou macro ou o uso combinado de diferentes escalas, que determina a profundidade da análise.

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, Brasil, 1998), Seemann (2001) observa pelo menos cinco tensões provocadas pela problemática multiescalar:

[1] a tensão entre o local e o global (visando uma “glocalização”), [2] entre o universal e o singular (um apelo ao desenvolvimento de modos de subjetivação singulares, [3] entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos (novas tecnologias versus cultura local), [4] o instantâneo/efêmero e o durável (a imensa quantidade de informações e emoções versus espaço e tempo para refletir) e [5] o espiritual e o material (valores morais versus cultura material e consumo). (SEEMANN, 2001, p. 40)

Concordamos com os apontamentos feitos por Seemann quanto às tensões existentes neste mundo em que o local e global convivem dialeticamente. De acordo com Silveira (2020, p.199), “as práticas e as estratégias de ação dos agentes sociais nos processos de desenvolvimento territorial e regional e nas relações políticas existentes, ocorrem na maior parte das vezes, em diversas escalas espaciais”. Segundo o mesmo autor, as relações de poder entre os diferentes atores são explicitadas em múltiplas escalas, sendo possível a identificação de atores hegemônicos. Esses atores atuam simultaneamente tanto nas escalas local e nacional, quanto na escala global. Neste contexto, consideramos que a UNESCO pode ser lida como um ator hegemônico no campo educacional. Complementa Rambo (2014) que as escalas são a face geográfica dos processos de desenvolvimento, face esta que pode apontar os atores, as tensões e as tramas territoriais que permeiam, dão dinamicidade ou limitam os processos sociais.

A despeito da não existência de hierarquias entre as escalas e das relações complexas que se estabelecem entre os atores e fenômenos sociais, considerando o referencial de Santos (2000, p.9), entendemos os atores hegemônicos como representantes e promotores da ideologia globalizante, visto que colaboram na construção de “um certo número de fantasias, cuja repetição, entretanto, acaba por se tornar uma base aparentemente sólida” de leitura da realidade, alçando constituir-se como incontestável. Ainda de acordo com o mesmo autor (2000), os fenômenos de escala global - como o mercado global ou, considerando o tema deste projeto, um programa de educação global – são apresentados como capazes de solucionar os desafios de diferentes realidades por meio de uma homogeneização do planeta, estando os atores hegemônicos em busca dessa uniformidade; porém, o que se percebe, é um mundo menos unido e com diferenças locais e regionais aprofundadas.

Um dos eixos estruturantes do PEA busca desenvolver a construção de uma cidadania global. Numa breve revisão de como a Unesco define a cidadania global, encontramos:

Existem diferentes interpretações da noção de “cidadania global”. Um entendimento comum é que significa um senso de pertencer a uma comunidade mais ampla, além das fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e se baseia na interconexão entre os povos, *bem como entre o local e o global*. A cidadania global é baseada nos valores universais dos direitos humanos, democracia, não discriminação e diversidade. Trata-se de ações cívicas que promovem um mundo e um futuro melhor⁸ (UNESCO, grifo nosso).

No campo das ideias, a formulação de uma cidadania global e os valores defendidos por esta concepção – assim como os demais eixos que compõem o PEA – não são passíveis de contestação: de fato, vivemos em uma comunidade mais ampla, fazemos parte de um mesmo planeta, afetamos e somos afetados por diferentes grupos, defendemos os direitos humanos e a diversidade humana. Entretanto, seria ingenuidade pensar que a fábula da globalização se concretiza no mundo real e que todos têm possibilidades de exercer a cidadania (global ou mesmo local) neste mundo. O que as últimas décadas de globalização trouxeram, por meio da flexibilidade do acúmulo do capital, foi, de acordo com Santos, o globalitarismo. O globalitarismo se caracteriza por novas formas de totalitarismo sobre a vida. Para ele, a globalização produz o globalitarismo e este existe para reproduzir a globalização. Para Harvey (2008), a acumulação flexível do capital que ocorre nesse contexto de globalização promoveu a destruição de culturas locais, muita opressão e numerosas formas de domínio capitalista em troca de ganhos bastante baixos em termos de padrão de vida e de serviços públicos, com exceção da elite nacional de cada país que colabora com o capital internacional e consegue experimentar uma vida de luxo em um país em que milhões de pessoas passam fome. Santos corrobora:

De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. *A educação de qualidade é cada vez mais inacessível*. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção (SANTOS, 2022, p. 25, grifo nosso).

⁸ Disponível em: <https://www.unesco.org/en/aspnet> Acessado em 23/04/2023.

Neste sentido, além de um agente hegemônico, a UNESCO constitui-se como um intelectual orgânico, na acepção de Gramsci (2000), visto que os intelectuais que integram organizações multilaterais reúnem as condições político-sociais de organizar e dirigir “a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe [burguesa]” (Gramsci, 2000a, p.15). De acordo com Semeraro (apud SANTOS, 2014, p.34) “os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder”.

3 PROGRAMA ESCOLAS ASSOCIADAS (PEA): EXPLORAÇÕES INICIAIS

O Programa Escolas Associadas (PEA) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define-se como uma rede de escolas-embaxadoras da UNESCO comprometidas com os ideais de uma agenda internacional para a educação. De acordo com os dados da página oficial, a Rede PEA conecta cerca de 11.500 escolas em 182 países “em torno de um objetivo comum para construir a paz nas mentes de crianças e jovens”⁹, operando a nível internacional e nacional. O programa estrutura-se em três eixos temáticos: 1) cidadania global e cultura da paz e não-violência, 2) desenvolvimento sustentável e promoção de estilo de vida sustentável e 3) valorização da diversidade cultural e patrimônio cultural. Os três eixos estruturantes dialogam com as agendas globais desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a promoção do desenvolvimento sustentável, sendo neste período a chamada Agenda 2030.

De acordo com os dados de 2022, no Brasil são 569 escolas associadas, representando um total de 500 mil alunos e 36 mil professores envolvidos na construção desse programa, elevando o Brasil ao segundo país com o maior número de escolas associadas no mundo. Do total de escolas brasileiras associadas, 323 são escolas privadas, representando então mais da metade. Na rede pública, o aumento no número de escolas associadas se dá a partir de 2014, quando parte de 36 escolas associadas em 2014 para 253 em 2020. No Rio Grande do Sul, ao

⁹ Disponível em: <https://www.unesco.org/en/aspnet> Acessado em 23/04/2023.

contrário do cenário nacional, a prevalência de associações ocorre na rede pública, sendo 26 escolas públicas e 10 privadas.

O processo de certificação é realizado pelas próprias escolas, não sendo necessário o envolvimento das redes de ensino em que estão vinculadas por meio das secretarias de educação. As escolas que visam a certificação precisam se candidatar via sítio eletrônico oficial, enviar a Manifestação de Interesse e Adesão disponível no portal da UNESCO e demonstrar o desenvolvimento de projetos alinhados aos temas da organização. Sendo aprovada, a escola passa a integrar a chamada Rede PEA e torna-se uma escola embaixadora da UNESCO. Todas as escolas associadas devem identificar suas instituições com uma placa no qual constam os logos da UNESCO e do PEA - Figura 1¹⁰ -, informando que a escola é membro do programa.

Figura 1 - Logo UNESCO e PEA



Fonte: UNESCO¹¹

Desde 1957, a ONU, por meio da Assembleia Geral, define o chamado Ano Internacional, no qual é definido um tema ligado aos ideais da organização no âmbito do desenvolvimento sustentável. As escolas embaixadoras da UNESCO são incentivadas a desenvolver projetos ligados às temáticas dos Anos Internacionais, com o objetivo de ampliar a consciência de cidadania e inovações pedagógicas. Por ser definido pela ONU, não ocorre a participação das escolas, cabendo a estas encaixar tais temáticas nas suas realidades locais¹². Para manter-se como escola membro, anualmente ocorre o processo de recertificação, no qual as escolas

¹⁰ Disponível em: <https://www.peaunesco.com.br/logos.htm> Acessado em 24/08/2023.

¹¹ Disponível em: <https://www.peaunesco.com.br/logos.htm> Acessado em 20/10/2023.

¹² O ano de 2023, a título de exemplificação, foi definido como o ano internacional do milho.

apresentam relatórios e registros dos projetos desenvolvidos no período anterior para verificar se ainda atendem os critérios estabelecidos pela organização como sendo os necessários para ser uma escola associada.

A Unesco é uma das agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU), organização internacional fundada em 1945, pós-segunda guerra mundial, com a finalidade de mediar conflitos internacionais e possibilitar um ambiente de cooperação entre as nações. Atualmente, de acordo com os dados da página oficial, a ONU é composta por 193 Estados Membros¹³. O Brasil é um dos membros fundadores da organização, integrando-a desde a ratificação da Carta das Nações Unidas. Desde 1947, esta Organização possui representação fixa no país, atuando por meio de diferentes agências especializadas. De acordo com a página da ONU no Brasil,

A forma de cooperação com o Brasil muda de uma agência para outra, já que elas desenvolvem no País as tarefas indicadas por seus respectivos mandatos e atuam em áreas específicas. Em geral, as agências atuam de forma coordenada, desenvolvendo projetos em conjunto com o governo – tanto em nível federal como estadual e municipal –, com a iniciativa privada, instituições de ensino, ONGs e sociedade civil brasileira, sempre com o objetivo de buscar, conjuntamente, soluções para superar os desafios e dificuldades presentes na criação e implementação de uma agenda comum em favor do desenvolvimento humano equitativo (ONU)¹⁴.

A UNESCO no Brasil, com sede em Brasília, instalou-se no país em junho de 1964 e iniciou oficialmente as suas atividades em 1972. De acordo com a página oficial, “seu principal objetivo é auxiliar a formulação e a operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados-membros”¹⁵. As ações desenvolvidas pela organização são projetos de cooperação técnica com o governo – União, estados e municípios –, sociedade civil e a iniciativa privada. Na área de educação, ciência e cultura, a UNESCO situa-se como referência mundial, atuando, segundo a própria instituição, para fortalecer os sistemas educacionais nacionais e ajudar na compreensão e busca de solução para os desafios mundiais contemporâneos por meio da educação.

Quanto ao PEA, este foi criado pela UNESCO na década de 1950 com a finalidade de difundir os objetivos desta organização para o campo da educação básica. O Brasil é um dos 182 países signatários do programa, sendo que sua

¹³ Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us> Acessado em 23/04/2023.

¹⁴ Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/about/about-the-un> Acessado em 12/06/2023.

¹⁵ Disponível em: <https://www.unesco.org/en/aspnet> Acessado em 23/04/2023.

participação mais efetiva remonta ao ano de 1997 com a criação da Coordenação Nacional da Rede no Brasil. De acordo com Akkari (2011), as agências internacionais estão cada vez mais presentes nos países emergentes, sendo possível identificar diversas mudanças na política educacional destes países. Para o autor, “a profundidade desse processo de internacionalização varia conforme os países e regiões do mundo” (AKKARI, 2011, p.9), visto que a presença desses atores hegemônicos ou mesmo a influência que estes exercem nos países depende da história educacional de cada Estado.

Ademais, podemos encontrar diferentes avaliações acerca do PEA. Por exemplo, na pesquisa de Marum *et al.* (2022), os pesquisadores se propuseram a analisar a influência da rede PEA na implantação de programas de educação para sustentabilidade em duas escolas parceiras de educação básica da rede pública e particular no Estado de São Paulo. Concluem os autores que professores e gestores revelam uma percepção fragmentada da problemática ambiental o que dificulta o desenvolvimento de uma compreensão crítica do desenvolvimento sustentável, inibindo a realização de propostas educacionais transformadoras. Os alunos por sua vez, reclamam por participação, envolvem-se em projetos e entendem que estas aprendizagens “extramuro” escolar lhes foram as mais significativas e inesquecíveis em sua memória estudantil. Os alunos, por sua vez, revelam querer participar, atuar e intervir na comunidade, demonstrando a busca pela cidadania local e autodeterminação da comunidade. A UNESCO publica materiais de apoio, pesquisas, bem como propõe metas e princípios a serem seguidos para garantir os avanços educacionais alinhados aos ODS. No entanto, os autores evidenciam uma influência limitada da Rede, pois nem sempre as escolas analisadas conseguem se valer destes materiais, reduzindo assim, o impacto educacional e social que o PEA propõe.

Sartori (2022), em sua dissertação, analisou as práticas pedagógicas de Educação Ambiental de escolas da Rede PEA situadas na região metropolitana de Campinas/SP, com o objetivo de verificar o alinhamento das práticas pedagógicas destas escolas com a Resolução nº 2/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Em suas considerações finais, a autora constatou que tal alinhamento existe. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental juntamente com a aplicação de questionário eletrônico em

três escolas participantes da Rede Escolas Associadas. Com os dados obtidos dos questionários, foi identificado que a maior parte dos entrevistados reconhece a importância da formação continuada em Educação Ambiental para a realização das práticas pedagógicas.

Outro resultado identificado pela autora é a importância de uma ação coordenada entre os atores envolvidos no processo pedagógico para a realização de práticas de educação ambiental. Tal realidade foi percebida nas escolas associadas, sendo perceptível também pela autora atitudes mais solidárias nas ações cotidianas, maior cuidado com a utilização de recursos e significativa diminuição no desperdício de materiais como água, luz e papel. Entretanto, a autora não identificou maior envolvimento da comunidade nas ações realizadas nas três escolas contempladas em sua pesquisa, sendo os projetos desenvolvidos limitados ao âmbito escolar.

Já no trabalho de Machado (2020), cujo objetivo foi analisar o impacto da certificação do PEA para a gestão escolar a partir de um estudo de caso em uma escola de educação infantil em Santa Maria/RS, um dos principais entraves constatados para a ampliação das ações da escola ao encontro dos objetivos do programa foi a falta de financiamento por parte deste. De acordo com a autora, a sugestão do programa para esse entrave é a parceria entre escolas públicas e empresas privadas, porém essa possível solução pode tornar-se um obstáculo para a autonomia da escola e sua gestão democrática, o que acaba tornando não viável tal sugestão e demonstrando a concepção neoliberal da organização para com a educação ao transferir um dever do Estado para instituições privadas. Machado (2020) complementa:

A atuação do programa mostra que a UNESCO não reflete sobre as desigualdades regionais da educação pública, sobre a precariedade de acesso ou sobre qualquer outro problema no que diz respeito às condições das escolas públicas. O foco agora é em relação ao que é feito diretamente nas escolas, a como elas elaboram seus projetos, que valores devem ou não ser trabalhados, além do incentivo à busca de parcerias público-privadas. A função do programa nas escolas é direcionar os trabalhos para as causas da UNESCO, incentivar a utilização das novas tecnologias educacionais, a formação continuada e a troca de experiências entre crianças e escolas [...] (MACHADO, 2020, p. 92).

Neste sentido, a UNESCO não toma conhecimento das particularidades de cada comunidade escolar que adere ao PEA ou mesmo estabelece uma relação de trocas que favoreçam que a instituição exógena aprenda com a comunidade local, criando uma relação hierárquica e não relacional na formulação de projetos e

definições de temas. As práticas da organização, que em tese visam a construção de uma cidadania global, podem acabar restringindo a autonomia da comunidade escolar, inviabilizando a cidadania local. De acordo com Machado (2020), na escola analisada foi identificado que a adesão ao programa repercutiu em mudanças significativas no engajamento de professores em relação aos temas estruturantes do PEA, especialmente o tema da sustentabilidade. Porém, a autora salienta que alguns temas propostos acabam sendo desenvolvidos de forma genérica, sem reflexão e aprofundamento adequados, a exemplo da “cultura da paz”, que, numa abordagem mal direcionada, pode transmitir uma ideia de conformismo e pacifismo frente às tensões sociais existentes no mundo, reduzindo o potencial crítico e transformador da educação.

Entre as conclusões de Machado (2020, p.159) está que, apesar da expressiva expansão que passou a Rede PEA-UNESCO nos últimos anos no Brasil, este programa ainda “limita-se a servir de disseminador de ideias, não se comprometendo com as escolas e desconsiderando suas dificuldades financeiras e formativas”. Outra importante conclusão da autora é a fragilidade dessa noção de “rede” que o programa transmite, identificando uma falta de comunicação entre as escolas associadas e a falta de oportunização de espaços e momentos promovidos pela Coordenadoria do PEA para a troca de experiências e formação dos docentes voltada para os temas do programa.

Oliveira (2020), em sua dissertação, problematizou as contribuições do programa em uma instituição confessional para a formação integral de seus educandos. Esta instituição atua em todas as etapas da educação, contemplando desde a educação infantil até a formação em níveis de pós-graduação. Considerando que o PEA é um programa destinado para a educação básica, Oliveira (2020), analisou como uma escola desta etapa da educação, pertencente a uma instituição privada confessional, se articula com as propostas da UNESCO na construção de uma educação de qualidade.

A pesquisa de Oliveira (2020) foi realizada utilizando a pesquisa bibliográfica e análise documental, como o relatório de atividades desenvolvidas e propostas pela instituição alinhados ao PEA. Entre as suas considerações, a autora identificou que tanto a instituição de ensino quanto o PEA prezam pela educação de qualidade e formação integral do ser humano, priorizando ações pedagógicas que ajudem na

construção de valores e hábitos alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Santos (2014, p.10) analisou o papel desempenhado pela UNESCO no que tange a “disseminação de diretrizes e valores ideológicos no campo da educação no Brasil” e o papel desempenhado pelo PEA “como um dos mecanismos de difusão do modelo educacional da UNESCO no chão das escolas”. O referencial teórico utilizado pelo autor ancorou-se em conceitos marxianos e marxistas e na problemática da expansão da ideologia neoliberal para o campo educacional. Neste sentido, o autor buscou compreender, por meio da realização de revisão de literatura e pesquisa documental, a relação entre os organismos multilaterais, como a ONU/UNESCO, e a chamada “pedagogia da hegemonia”.

Para o autor, apesar de a UNESCO se apresentar como uma organização comprometida com a formação humana e não ter recebido críticas tão severas como as outras organizações multilaterais (BANCO MUNDIAL, FMI, OCDE, etc) quanto a aplicação da ideologia neoliberal para a educação, ela tem cumprido o mesmo papel que estas organizações, todas constituindo-se como agentes hegemônicos e intelectuais orgânicos neste contexto de capitalismo globalizante neoliberal. Em suas conclusões, o autor considera que a UNESCO atende a necessidade burguesa de “educar o consenso” e “educar para o conformismo” ao promover, no conteúdo e na forma e por meio de diferentes ações, “a função de elaborar e difundir um modelo pedagógico que cimenta as orientações de políticas públicas educacionais dos demais organismos multilaterais” (SANTOS, 2014, p.10). Nesse sentido, o autor também discute a “pedagogia das competências” e “pedagogia do aprender a aprender” difundida pela UNESCO e amplamente aceita no Brasil como uma perspectiva que mantém a lógica requerida pelo capitalismo, cumprindo a função de articular os objetivos educacionais com o contexto ideológico necessário para a manutenção do *status quo*. Esta análise vai ao encontro do proposto por Santos ao estabelecer que os agentes hegemônicos estão a serviço da perspectiva uniformizante realizada pelo globalitarismo.

Shultz e Guimaraes-Iosif (2009) realizaram um estudo sobre o impacto de se tornar uma escola associada da PEA no Brasil. Ao pesquisar 5 escolas associadas de São Paulo e do Distrito Federal, entrevistando trinta membros da comunidade escolar, incluindo diretores, vice-diretores, coordenadores e/ou assistentes

pedagógicos, orientadores educacionais, professores e pais, as autoras consideraram haver grande potencial para o desenvolvimento do programa na escola pública desde que tanto gestores da escola, como do PEA e Secretaria de Educação ofereçam o suporte necessário para a realização de atividades vinculadas ao programa. Reforçam a importância de parcerias para a implementação do PEA, à exemplo do que ocorre no Canadá, onde Ministério da Educação e Associação de Professores atuam de forma conjunta. Ademais, registram a necessidade de trocas e aprendizagens do PEA entre coordenadores do programa tanto na escala regional como internacional. Nas publicações expostas anteriormente, que em escala temporal são posteriores a de Shultz e Guimaraes-Iosif (2009), estes desafios seguem sendo apontados nas análises.

Destarte, é possível identificar diferentes leituras possíveis da atuação da UNESCO ou especificamente da Rede PEA para a educação básica no Brasil: em alguns trabalhos os autores chegaram à conclusão que tanto o programa quanto a organização contribuem para a construção de uma educação humanista e voltada para o desenvolvimento de temas como valores humanos, dignidade humana, diversidade cultural, cultura da paz e desenvolvimento sustentável. Porém, autores ancorados numa perspectiva crítica acerca deste processo de interferência do global sobre o local e dos interesses das organizações internacionais, assim como seus limites e possibilidades de atuação, situam a UNESCO como um ator hegemônico que atua especialmente no campo ideológico ao promover diretrizes e concepções educacionais que são disseminados pelas escolas do globo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Rede PEA Unesco encontrou no Brasil um dos ambientes mais favoráveis e com maior aderência nas últimas décadas, tornando o país o segundo com o maior número de escolas associadas. Fazem parte da rede escolas privadas, públicas, de educação infantil, ensino fundamental, médio e técnico. De acordo com o que consta nos documentos e páginas sobre a Rede, as escolas parceiras identificam-se como embaixadoras da Unesco em suas comunidades e promovem práticas pedagógicas comprometidas com três grandes eixos temáticos desenvolvidos a partir das agendas globais para a educação, sendo eles: a educação para a cidadania global e

cultura da paz e não violência, a promoção do desenvolvimento sustentável e a valorização da diversidade cultural.

O sonho de uma cidadania universal e de uma promoção de desenvolvimento que beneficia toda a população mundial não foi cumprido com a chamada globalização. Ao contrário, apesar de identificarmos a existência da globalização como fábula, que visa cumprir seu papel ideológico de produtora e reprodutora do globalitarismo, o que identificamos nas últimas décadas foi uma crescente geração de perversidades produzidas pela fábrica global. Os dados de concentração de renda e níveis de desigualdade no globo são alarmantes, visto que a outra face da moeda da concentração de renda é a extrema pobreza. A globalização, ao imputar o sonho da chamada cidadania global, aniquila as possibilidades de uma cidadania local, por meio da destruição de culturas e formas locais enquanto consagra, cada vez mais por meio das tecnologias da informação, um verdadeiro fundamentalismo do consumo.

Isso não significa, porém, que movimentos que visam construir e escrever uma história a contrapelo não continuem existindo e resistindo. Considerando os estágios iniciais da pesquisa a qual este trabalho se vincula e das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que este tema possibilita, não temos a pretensão de esgotar tais discussões neste ensaio. Nesse sentido, salienta-se que cabe melhor reflexão e compreensão se projetos como o da Rede PEA visam atender a globalização como fábula - ao criar mecanismos ideológicos para legitimar a presença e continuidade da globalização -, como fábrica de perversidade - ao propor temas e discussões exteriores a realidade dos alunos e que não fazem sentido considerando a realidade concreta desses estudantes, gerando uma violência simbólica, assim como também ao aumentar os níveis de exigência sobre os professores em um país já tão injusto com esses profissionais - ou a globalização como poderia ser - um projeto realmente emancipador, que proporciona a autodeterminação da comunidade e cuja finalidade é a construção de um mundo menos desigual.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011. 143p.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, jul./dez. 2009. p. 32-50.

BRANDÃO, Carlos Antonio. Teorias, estratégias e políticas regionais e urbanas recentes: anotações para uma agenda do desenvolvimento territorializado. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.107, p.57-76, 2004.

CASTRO, Iná Elias de. O Problema da Escala. In: CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORREA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio. (Org.). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas (SP): Papirus, 2014. p. 7-385. (v. 1)

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das Políticas Educacionais e Repercussões no Funcionamento Curricular e Pedagógico das Escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 1-229. (V.1)

MACHADO, Sabrina Magrini Peixoto. **O Programa Rede de Escolas Associadas da UNESCO e suas implicações na gestão administrativa e pedagógica da escola: estudo de caso em uma escola de educação infantil da rede municipal de Santa Maria/RS**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2020.

MARUM, Carla Szazi. *et. al.* Influência da Rede PEA-UNESCO na implantação de programas de educação para sustentabilidade em escolas parceiras. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 54-73, 2016. Disponível em:http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312021000100107&script=sci_arttext.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Freitas de. **Formação para a cidadania, valores humanos e o diálogo com os princípios da Unesco: Agenda 2030**. 2020. 158 p. (Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

RAMBO, Anelise Graciele. Análise escalar: apreendendo práticas e processos rurais de desenvolvimento. In: CONTERATO, Marcelo Antonio; RADOMSKI, Guilherme Francisco Waterloo; SCHNEIDER, Sergio. **Pesquisa em Desenvolvimento Rural: aportes teóricos e proposições metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS, 2014, p.243-260.

RAMOS, Roberto Carlos. FERNANDES, Wanderson Frigotto. Impactos en la calidad educacional de una escuela asociada a la UNESCO (PEA) en Brasil. **Journal of the Academy**, v. 7, p. 187-198, 2022. <https://doi.org/10.47058/joa7.8>

SANTOS, Marcelo Silva dos. **A UNESCO no contexto do novo-desenvolvimentismo**: reajustando o processo de formação humana/educação alienada na escola. 2014. 211f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. [1987]. 7 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 33. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

SARTORI, Siliane Vanessa. **Educação ambiental**: práticas pedagógicas em escolas da rede PEA da UNESCO localizadas na região metropolitana de Campinas/SP. Campinas: PUC-Campinas, 2022, p. 135. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade - Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade, Centro de Economia e Administração) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SEEMANN, Jörn. Escalas, projeções e símbolos como ferramentas de análise da política educacional: Ensaio Cartográfico sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação**, v. 26, n. 02 – 20, p. 35–46, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3681>

SHULTZ, Lynette; GUIMARAES-IOSIF, Ranilce **O impacto de se tornar uma escola associada da UNESCO (PEA) no Brasil**. Edmonton: University of Alberta, 2009. Disponível em: http://www.peaunesco.com.br/PEA-UNESCO_Brasil.doc.

SILVA, Sueli Schabbach Matos da. RAMOS, Roberto Carlos. O programa escolas associadas da Unesco (PEA): contributos para a efetividade do direito à educação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.7, p. 49170-49180, jul., 2022.

SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da. Escalas espaciais, território e desenvolvimento regional: notas para discussão teórica e metodológica. In: SOUSA, C. M., THEIS, I. M., and BARBOSA, J. L. A. (Ed.). **Celso Furtado**: a esperança militante (Desafios): Campina Grande: EDUEPB, 2020, 462 p. (V. 3). Projeto editorial 100 anos de Celso Furtado collection. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786586221688>.

SMITH, N. Contornos de uma política espacializada: veículos dos sem-teto e produção da escala geográfica. In: ARANTES, A. A. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papiirus, 2000. p. 132-175.

SOUSA, F. E., and FREIESLEBEN, M. A Educação como fator de desenvolvimento regional. In: SOUSA, C. M., THEIS, I. M., and BARBOSA, J. L. A. (Ed.). **Celso Furtado**: a esperança militante (Desafios): Campina Grande: EDUEPB, 2020, 462 p. (V. 3). Projeto editorial 100 anos de Celso Furtado collection. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786586221688.0017>.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*. **Ponta Grossa**, v., n. 1, p.9-33, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987>

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). **Max Weber**: Sociologia. São Paulo, Ática, 1979.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.