



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 a 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



Selo de qualidade, o respeito aos sujeitos e o lugar da ação educativa: reflexões sobre o Programa Escolas Associadas/UNESCO

Andreza Pires Carvalho¹

Anelise Graciele Rambo²

Adriana Maria Andreis³

Resumo

A presente pesquisa envolve um estudo sobre a relação das comunidades escolares de Imbé/RS com o Programa Escolas Associadas (PEA) da UNESCO. A lacuna que suscita esta investigação se relaciona com a tentativa de compreender como se dá a inserção deste programa nas comunidades em que se insere. O objetivo geral, portanto, é analisar como o PEA contribui para a promoção do desenvolvimento regional, com foco na expansão das liberdades substantivas dos atores locais. O amparo da pesquisa dialoga com a perspectiva do desenvolvimento como liberdade de Sen (1999) e a geografia crítica de Santos (2022). Os métodos utilizados compreendem a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, sendo este estudo qualitativo e de natureza exploratória e explicativa, desenvolvida por meio de análise de documentos e entrevistas realizadas com os docentes municipais. O resultado do estudo mostra que a percepção dos atores locais difere substancialmente do que é apresentado pelo programa em seus documentos oficiais. Assim, é possível concluir que a relação que tem se construído entre PEA e comunidade não tem contribuído para o aumento de suas liberdades e, por conseguinte, seu desenvolvimento.

Palavras-chave: cidadania local; cidadania global; autonomia; globalização, paradigma indiciário.

Quality seal, respect for subjects and the place of educational action: reflections on the Associated Schools Program/UNESCO

Abstract

This research involves a study on the relationship between school communities in Imbé/RS and UNESCO's Associated Schools Program (ASPnet). The gap raised by this investigation is related to the attempt to understand how this program is inserted in the communities in which it operates. The general objective, therefore, is to analyze how the PEA contributes to the promotion of regional development, with a focus on expanding the substantive freedoms of local actors. The research is supported by Sen's (1999) perspective of development as freedom and Santos' (2022) critical geography. The methods used include bibliographical,

¹ Discente do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Regionais e Desenvolvimento (PGDREDES) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). andrezapirescarvalho@gmail.com

² Doutora em Desenvolvimento Rural (UFRGS), docente do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Regionais e Desenvolvimento (PGDREDES) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). anelise.rambo@ufrgs.br

³ Doutora em Educação nas Ciências - Geografia (UNIJUÍ/RS), docente do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGeo) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). adriana.andreis@uffs.edu.br



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 a 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



documentary, and empirical research, and this is a qualitative study of an exploratory and explanatory nature, developed through document analysis and interviews with municipal teachers. The result of the study shows that the perception of local actors differs substantially from what is presented by the program in its official documents. Thus, it is possible to conclude that the relationship that has been built between ASPnet and the community has not contributed to the increase of their freedoms and, consequently, their development.

Keywords: local citizenship; global citizenship; autonomy; globalization, evidentiary paradigm.

1 Introdução

O município de Imbé/RS, que integra a região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (RS), em 2019 concluiu um processo de certificação de suas escolas de educação infantil (EMEI) e de ensino fundamental (EMEF) iniciado em 2013 junto ao Programa Escolas Associadas (PEA) da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A rede municipal atualmente compreende 8 EMEI e 8 EMEF, totalizando 16 escolas municipais. Apesar de ser uma rede municipal pequena, ainda é expressivo o fato de todas as escolas conseguirem se certificar neste programa num intervalo curto tempo curto - aproximadamente 5 anos.⁴

Neste sentido, considerando que se trata de um programa internacional que busca direcionar as ações pedagógicas nas escolas do mundo por meio de uma agenda global para a educação e que se intitula uma comunidade internacional de aprendizagem, buscou-se compreender: como se dá a inserção deste programa nas comunidades em que se insere. O objetivo geral, portanto, é analisar como o PEA contribui para a promoção do desenvolvimento regional, com foco na expansão das liberdades substantivas dos atores locais a partir do ponto de vista dos docentes da rede em questão. Nossas reflexões pautaram-se na perspectiva do desenvolvimento humano de Amartya Sen (1999) e da promoção e expansão das liberdades substantivas dos atores locais, como fator e meio para o desenvolvimento de comunidades locais e regionais. Consideramos a inter-relação entre a escala global e local e as possibilidades de competição/sobreposição ou cooperação/contributos na promoção da cidadania entre estas como elemento tensionador

⁴ Do total das 16 escolas municipais de Imbé, 15 delas são associadas. A única escola que ainda não consta como membro do PEA UNESCO é a EMEF Professora Clélia da Cunha de Moraes, inaugurada no início de 2025. Portanto, durante praticamente todo o período em que a pesquisa da qual este artigo é oriundo (PGDREDES UFRGS, 2022-2025) todas as escolas eram certificadas. Vale ressaltar que o estudo de campo foi realizado em 2024, antes da inauguração da EMEF Professora Clélia.



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS

5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



desta relação. Neste aspecto, entendemos que a participação ativa da comunidade é um dos principais determinantes para a efetivação do exercício da cidadania e do desenvolvimento local/regional, não sendo possível pensar em desenvolvimento e cidadania sem o protagonismo desses atores.

Para Pinto (2014), é a tomada de consciência da comunidade quanto a sua própria existência, infraestrutura, educação, cultura, valores, potencialidades e dificuldades em geral que contribuem para o despertar do seu protagonismo enquanto agente da transformação por meio de articulações com as escalas regional, estadual, nacional e global. Portanto, para este artigo, buscamos compreender como os atores locais do lugar-escola enxergam a relação do PEA UNESCO com suas comunidades.

Este artigo está organizado em seis seções: a primeira sendo esta introdução; a segunda uma breve contextualização geral da pesquisa; a terceira, conceituação teórica dos principais conceitos utilizados; a quarta, a apresentação dos materiais e métodos utilizados na pesquisa; a quinta, resultados e discussões; e por último, as considerações finais.

2 Contexto da pesquisa

O PEA, presente em 182 países e englobando aproximadamente 12.000 escolas, foi criado ainda na década de 1950 e, de lá para cá, sofreu algumas mudanças no decorrer dos anos. As mudanças mais expressivas envolvem a troca do nome do programa, objetivos definidos, eixos estruturantes e países considerados como foco de direcionamento desta política, conforme é possível verificar no quadro 01.

Quadro 01 – Histórico do PEA

Ano	Nome do projeto	Número de escolas	Número de Estados-membros	Países em que houve um direcionamento de atuação do programa	Objetivos
1953	Esquema de Atividades Experimentais Coordenadas na	33	16	Países europeus considerados de “primeiro mundo” ⁵	Incentivar o desenvolvimento da educação em

⁵ Conforme a teoria dos três mundos de Alfred Sauvy (1952) popularizada na segunda metade do século XX no contexto da Guerra Fria.



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



	Educação para Viver em uma <i>Comunidade Mundial</i> (grifo nosso)			afetados pela duas grandes guerras do século XX, como Inglaterra, França e Alemanha	objetivos e atividades das Nações Unidas e das Agências Especializadas, e nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos
1957-1963	Programa de Escolas Associadas na Educação para a Compreensão e a Cooperação Internacional	191	42	=	=
1971	Programa de Escolas Associadas na Educação para a Compreensão Internacional e a Paz	*	*	=	=
1998-1999	Rede do Programa de Escolas Associadas (ASPnet, na sigla em inglês, e Rede PEA na sigla em português)	4.224	137	Países que integravam ou eram aliados à URSS considerados como de “segundo mundo” e alguns países na América Latina, como Rússia, Polônia e Brasil	=
2000-2024	Rede de Escolas Associadas – Palavra “Programa” descartada, no entanto a sigla permanece a mesma para “garantir a continuidade da história institucional da rede”.	12.000 (aprox.)	182	Países de “terceiro mundo”, especialmente os países considerados emergentes, como Brasil, México, África do Sul, Nigéria, Índia	Construir as defesas da paz na mente dos estudantes, colocando em destaque os valores e os objetivos da UNESCO na organização, nas lições, nos projetos e nas políticas das escolas participantes. A Rede PEA enfatiza os quatro pilares



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO -RS



					da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.
--	--	--	--	--	---

Legenda: * não há dados para o período; = não houve alteração em relação ao período anterior. Elaborado por: autora. Fonte: UNESCO, 2020a.

É importante destacar que inicialmente a atuação do programa foi destinada para os países europeus afetados pela guerra e tinha como principal objetivo a difusão dos ideais explicitados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e das recém criadas Organização das Nações Unidas (ONU) e UNESCO. Num segundo momento, a atuação do programa direcionou-se para ex países membros ou aliados da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, de forma ainda muito inicial, alguns países na América Latina. Foi a partir da virada do século que o programa voltou-se de uma maneira mais intensa para os países considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, especialmente na América Latina e continente africano.

No Brasil, de acordo com Machado (2020, p. 89), o programa iniciou em 1996, quando a primeira escola em solo nacional aderiu ao programa. Atualmente, o país possui a segunda maior rede de escolas do mundo, totalizando 992 instituições de ensino associadas - 968 escolas de educação básica e o restante instituições de formação de professores e organizações sociais. De acordo com a UNESCO (2024), o número de escolas aguardando a certificação também tem aumentado ano a ano, sendo, até 2024, 370 escolas inscritas como candidatas aguardando a aprovação.⁶ De acordo com Machado (2020), a coordenação nacional destaca que a intenção do programa em solo brasileiro é aumentar o número de escolas associadas, porém de forma consistente, como uma comunidade de aprendizagem, demonstrando o deslocamento espacial adotado pelo programa a partir do fim do século XX e o interesse em atrair escolas dos países considerados em desenvolvimento.

⁶ Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1SWOdHpu_GX33SO8svIRvfPfyuSYx2K5U
Acesso: 31/05/2025.



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 a 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



A mudança no perfil de escolas a serem buscadas não mudou apenas a nível espacial considerando os Estados, mas também a nível interno de cada país. No Brasil, o programa que iniciou com adesão de escolas privadas, agora tem se voltado para as escolas públicas, incentivando as coordenações regionais a trabalhar diretamente com os secretários de educação dos municípios. De acordo com Machado (2020), o trabalho conjunto com as secretarias de educação busca apoiar, reconhecer, dar visibilidade e condições de trabalho para as escolas associadas e para as que buscam a associação. Essa orientação tem mostrado resultados. Em 2017, cerca de 64% das escolas associadas pertenciam à rede privada e 33% à rede pública. Até 2019, o percentual de escolas públicas aumentou para 40% num intervalo de apenas dois anos, ultrapassando pela primeira vez o número de escolas privadas associadas. Foi em 2019 também, como mencionado anteriormente, que Imbé/RS se tornou o primeiro município brasileiro a ter toda a sua rede de ensino certificada (Machado, 2020, p.93).

Embora seja observável um expressivo crescimento do PEA nos últimos anos no Brasil, estes números ainda representam uma parcela exígua da realidade escolar brasileira. De acordo com o Censo Escolar 2022, a educação básica no país é composta por 178,3 mil escolas e 47,4 milhões de estudantes⁷. Apesar do baixo percentual quando se considera o número total da realidade escolar brasileira, o crescimento expressivo nos últimos anos do PEA associado às mudanças ocorridas em escalas nacional, estadual e municipal das políticas curriculares chama atenção para a influência direta ou indireta de organismos internacionais e ou multilaterais, a exemplo da UNESCO, para a educação escolar de nível básico no país.

3 Conceituações fundamentais

Desenvolvimento é um conceito amplamente discutido e utilizado, assumindo diferentes significados em contextos e intenções variadas. De uma maneira geral, é comum associar a ideia de progresso e crescimento econômico ao desenvolvimento, limitando este último a indicadores econômicos como o Produto Interno Bruto (PIB). Na segunda metade

⁷

Disponível

em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022#:~:text=Ensino%20fundamental%20%E2%80%93%20Das%20178%2C3,os%20anos%20finais%20no%20Brasil>. Acesso: 06/12/2023.



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 a 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



do século XX, entretanto, este conceito ganhou novas dimensões ao ser pensado numa perspectiva não apenas econômica, mas social. O crescimento econômico, na perspectiva do desenvolvimento humano de Sen (1999), deixa de ser um fim em si mesmo para ser um dos meios para o aumento das liberdades substantivas e construção de sociedades em que os indivíduos possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

Nesse sentido, o crescimento econômico só proporciona desenvolvimento quando possibilita a expansão das liberdades, de modo a auxiliar para tornar a vida dos indivíduos mais plenas de oportunidades e desimpedidas, contribuindo também para a formação de seres sociais mais completos e que interagem ativamente no mundo em que vivem - exercendo, assim, a cidadania. A visão de liberdade, portanto, envolve processos que permitem a liberdade de ações e decisões e as oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias sociais e pessoais. Além de fim primordial, a expansão da liberdade é entendida como o principal meio do desenvolvimento. Para o autor, são as chamadas liberdades instrumentais que tendem a contribuir para a capacidade geral de as pessoas viverem de forma mais livre, sendo elas: “(1) liberdades políticas, (2) facilidades econômicas, (3) oportunidades sociais, (4) garantias de transparência e (5) segurança protetora” (Sen, 1999, p.55).

Essas liberdades instrumentais têm o efeito de complementar umas às outras. [...] O argumento de que a liberdade não é apenas o objetivo primordial do desenvolvimento, mas também seu principal meio, relaciona-se particularmente a esses encadeamentos. (Sen, 1999, p. 55)

À vista disso, Duarte (2018) considera que para a construção de currículos escolares verdadeiramente democráticos é necessário a defesa de uma escola pública, universal, laica e gratuita que oportunize o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos e do enriquecimento de suas necessidades culturais, evidenciando as relações entre currículo escolar e promoção da liberdade. Tais ideias vão ao encontro da perspectiva de desenvolvimento como liberdade de Sen (1999), demonstrando o papel fundamental da escolarização para a promoção de oportunidades e pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Para Duarte (2018), as potencialidades referem-se a uma visão processual e dialética da individualidade humana. Os estudantes são pessoas com



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 a 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



potencialidades ainda não plenamente desenvolvidas, que encontram na escola o espaço para explorarem suas possibilidades de desenvolvimento.

No que se refere ao desenvolvimento humano, “a questão das possibilidades se apresenta numa relação dialética entre o indivíduo e as circunstâncias socioculturais, ou seja, numa ininterrupta dinâmica entre subjetividade e objetividade” (Duarte, 2018, p. 140). Para o autor, o trabalho educativo, por meio da atuação de seus profissionais, precisa conhecer as possibilidades do indivíduo (micro-escala) e da cultura humana (macro-escala), que foi produzida e reproduzida ao longo da história, pertencendo a toda a humanidade. O autor evidencia que a escola não deve ignorar a realidade local e às necessidades da vida cotidiana, entretanto, deve-se considerar que a educação escolar também não pode se limitar ao imediatismo e pragmatismo da vida, especialmente no contexto capitalista contemporâneo, “em que o cotidiano é um terreno muito fértil para a disseminação das mais alienantes formas de consumismo, de atitudes fetichistas perante as forças sociais e de manipulação ideológica das consciências” (Duarte, 2018, p.141). Nesse sentido, a escola não pode se constituir enquanto reprodutora da alienação da vida e desconexão com a materialidade, tampouco entender que a expansão das liberdades individuais deve ser entendida na perspectiva neoliberal que intensifica o processo de individualização da sociedade, mas sim conectar as liberdades individuais no sentido social mais amplo possível: o da coletividade humana e projetos de sociedades. Conforme Veiga (2005),

O desenvolvimento local não é isolado, cada um por si, é fundamental a ideia de parceria, de trabalho em equipe, de objetivos comuns de coletividade, esforço articulação, formação de alianças, acordos e convênios, vantagens competitivas de cada agente, cooperação, operação conjunto, é imprescindível ao desenvolvimento do território. (Veiga, 2005, p. 52 apud Pinto, 2014, p.168)

É importante destacar que o Desenvolvimento de Comunidade (DC) ou Desenvolvimento Comunitário é um conceito e perspectiva de desenvolvimento difundido pela Organização das Nações Unidas (ONU) especialmente a partir da década de 1950 e que possui forte relação com as diretrizes estabelecidas pelo PEA. O objetivo é fomentar a visão de desenvolvimento adotada pela organização e países centrais do capitalismo, sobretudo os Estados Unidos da América (EUA) e atenuar situações que poderiam levar às comunidades



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 a 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



pobres a tornarem-se mais suscetíveis às propagandas contra-hegemônicas. Para Vieira (1981),

Desenvolvimento de Comunidade se preocupa com a educação dos povos para que se tornem o agente de seu próprio progresso; não é, portanto, melhoria das condições de vida por uma ação direta externa que se almeja; não somos de opinião que melhores condições fazem melhores cidadãos; o que desejamos são melhores cidadãos promovendo melhores condições. (Vieira, 1981, p.175 apud Pinto, 2014, p.167)

Neste aspecto, portanto, a partir do referencial teórico que relaciona educação e desenvolvimento, buscamos nos documentos norteadores do PEA e nas falas dos docentes se estes percebem a contribuição deste programa na expansão das liberdades substantivas e dos atores locais que constroem o lugar-escola, assim como as relações estabelecidas com as comunidades em que se insere.

4 Materiais e Métodos

Para este trabalho, que integra pesquisa de dissertação realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Regionais e Desenvolvimento (PGDREDES) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foram utilizados documentos produzidos pelo PEA a nível de divulgação de seu trabalho e orientações para as escolas e coordenadores (como o Guia para Membros, Guia para Coordenadores Nacionais) e entrevistas com 10 docentes da rede municipal em questão.

Quanto à metodologia, a análise para este trabalho utilizou o paradigma indiciário de Ginzburg (1989). De acordo com Rodrigues (2005),

Criando sua própria metáfora, Ginzburg compara as variáveis que compõem uma pesquisa desenvolvida sob o paradigma indiciário aos fios de um tapete. Definido o campo onde se realiza a investigação [o território], o pesquisador/tecelão *busca indícios de um padrão que [reúne as informações em uma interpretação* que encontra seu significado no contexto teórico sustentado pela urdidura dos fios. (Rodrigues, 2005, p.216, grifo nosso)

Para a mesma autora (2005, p.219), “o núcleo do paradigma indiciário é o postulado segundo o qual a realidade, pelo menos em certos aspectos, apresenta-se opaca, mas existem certos pontos privilegiados – os indícios, os sintomas – que tornam possível



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



decifrá-la.” Para Ginzburg (1989), o paradigma indiciário baseia-se em indícios que passam despercebidos para a maioria, constituindo-se em um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, que, ao mesmo tempo, são considerados reveladores.

4.1 Organização dos documentos e dados

Considerando as limitações deste trabalho, para esta análise utilizamos 04 documentos produzidos pela UNESCO que visam apresentar o PEA, bem como definir suas orientações, diretrizes e objetivos. O foco de análise nesses documentos foi a compreensão do entendimento da UNESCO no que se refere ao protagonismo dos atores locais e sua relação com as comunidades escolares e comunidades locais.

Quadro 02 - Organização dos documentos

Nome do documento	Ano de publicação
Rede de Escolas Associadas da UNESCO: Guia para Membros	2020a
Rede de Escolas Associadas da UNESCO: Guia para Coordenadores Nacionais	2020b
O Programa das Escolas Associadas no Brasil	2022
O Programa das Escolas Associadas no Brasil	2024

De acordo com o Guia para Coordenadores Nacionais [do PEA],

O principal critério de afiliação é o *compromisso voluntário* assumido pela liderança e a *comunidade escolar* para promover os valores, os ideais e o trabalho da UNESCO: a) ao adotar metodologias e abordagens inovadoras e participativas; b) ao proporcionar ambientes de aprendizagem seguros, sustentáveis, não violentos, inclusivos e eficazes para todos os seus estudantes; e c) *ao interagir com escolas de seu próprio país e de outros.* (UNESCO, 2020b, p.10, grifo nosso)

Para a UNESCO (2020a),

As escolas são os principais interlocutores da RedePEA, responsáveis pelo desenvolvimento e pela implementação de seus próprios projetos inovadores, além de outras iniciativas e práticas que contribuem para uma abordagem de toda a escola. São também os principais beneficiários dos projetos liderados pelo seu coordenador nacional e/ou pelo coordenador internacional. *Uma de suas responsabilidades mais importantes é compartilhar suas experiências com seu coordenador nacional, com outras escolas, no próprio país e no exterior, e com suas comunidades, para a*



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS

5 a 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



aprendizagem mútua e para ampliar o impacto da RedePEA. (UNESCO, 2020a, p.9)

Conforme explicitado nos documentos, a comunidade é considerada um importante ator e interlocutor para o desenvolvimento do programa. Os conceitos de comunidade e rede reforçam a noção de cooperação entre os diferentes atores escalares e instituições envolvidas, porém essas ideias presentes nos textos oficiais do programa nem sempre refletem a percepção dos atores locais.

4.2 Organização dos participantes

As entrevistas com os professores aconteceram entre junho e novembro de 2024 e se constituem como o principal *corpus* de análise na pesquisa desenvolvida. As entrevistas foram realizadas pela autora deste trabalho e transcritas com o apoio do programa Transkriptor, entre novembro e dezembro de 2024. Os tópicos-guia da entrevista totalizam 25 questões que abordam a percepção dos docentes em relação ao PEA, os trabalhos desenvolvidos e potencialidades deste programa, as dificuldades, entre outros. Para este artigo, nos deteremos na análise das questões que versavam sobre a oportunidade de protagonismo dos atores locais e das relações entre PEA e comunidades escolar e local.

Quadro 03 – Organização dos participantes

Ordem da entrevista	Área de formação	Data da entrevista
Participante 1 (P1)	Linguagens	Junho/2024
Participante 2 (P2)	Linguagens	Junho/2024
Participante 3 (P3)	Humanas	Junho/2024
Participante 4 (P4)	Humanas	Julho/2024
Participante 5 (P5)	Ciências da Natureza	Outubro/2024
Participante 6 (P6)	Humanas	Outubro/2024
Participante 7 (P7)	Linguagens	Outubro/2024
Participante 8 (P8)	Humanas	Outubro/2024
Participante 9 (P9)	Linguagens	Outubro/2024
Participante 10 (P10)	Humanas	Novembro/2024

Elaborado por: autora. Fonte: dados primários.

5 Resultados e Discussões

A despeito do nome “Rede” e de, em seus documentos (a exemplo de UNESCO, 2020b) defender que o PEA fortalece a cooperação internacional e regional e que “na sua



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 a 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



qualidade de rede mundial, promove o intercâmbio de conhecimentos e as parcerias entre escolas que compartilham os mesmos valores em todo o mundo” (UNESCO, 2020b, p.6), para todos os professores participantes, o PEA não promove espaço e oportunidades de trocas. De acordo com os docentes, essa troca não ocorre nem a nível municipal, de modo que muitas vezes os professores só sabem das atividades e projetos que são desenvolvidos pois eles mesmos atuam em mais de uma escola municipal ou trocam informações em conversas informais com os colegas de rede. Esse indício percebido vai na contramão de como a UNESCO define o PEA:

Pertencemos a uma comunidade global de escolas que compartilham os mesmos valores. *Nos conectamos, compartilhamos conhecimentos e experiências e desenvolvemos projetos conjuntos* com dezenas de milhares de diretores, *professores e estudantes* em todo o mundo. (UNESCO, 2020, p.3)

O fato de os professores relatarem uma percepção e experiência tão diferente daquilo que é proposto nos documentos oficiais chama atenção. Apenas um participante relatou ter tido encontros de formação e orientação em que um representante da UNESCO estivesse presente⁸, os demais nunca tiveram contato diretamente com algum representante da organização nem mesmo receberam convite da rede municipal para conhecerem melhor este programa do qual fazem parte. Chama atenção também o fato de que muitos dos professores entrevistados não souberam informar como ocorre todo esse processo, ainda que sejam eles os atores responsáveis por executar os projetos que são apresentados nos relatórios finais.

A princípio eles [SMED] não passam muitas informações assim, né, sobre... No início do ano eles falam alguma coisa assim, né: “faz parte da UNESCO, tem que trabalhar a questão da ONU, tem que trabalhar alguns temas relacionados a isso”, mas nunca foi tão claro assim quais os pré-requisitos para fazer parte da UNESCO. (Participante 4, jul./2024)

É possível identificar nas respostas dos participantes 5 e 9 pistas que vão ao encontro dessa questão: falta de esclarecimentos, imposição e uma relação de atores de diferentes escalas onde não ocorre cooperação.

Eu não tenho acesso a isso porque, na verdade, todas essas formações, até onde eu sei, elas foram feitas pela galera da Secretaria de Educação, *que*

⁸ O encontro, conforme relatado pelo participante, ocorreu de forma online e visava esclarecimentos quanto à elaboração dos projetos e temas a serem trabalhados para aquele ano letivo.



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 a 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



cabe somente a eles. [...] eu não participei da elaboração, eu não tive reuniões, eu simplesmente tive um material e eu era o cara técnico, chegava lá com o material e aplicava. Eu não estou desqualificando o sistema, não estou dizendo que... eu acho que talvez seja assim mesmo [...] Então esse foi um convite, meramente um convite aceito, iniciado na semana seguinte, com material pronto, com a ideia de iniciação científica. Muito material prático, né? [...] No final de trimestre, de tempos em tempos, eu tinha um relatório, como todo projeto, um relatório de quem aplicou. [...] Eu passava esse meu material, relatado no relatório, alguma coisa de material produzido, material pedagógico produzido em sala de aula, alguns registros fotográficos também, ou seja, fazia um registro e passava para a coordenadora da escola, que no caso também, se não me engano, era até a direção, a vice-diretora. E ela reorganizava esse material para virar documento oficial para ser devolvido lá para a UNESCO, né? Então, assim, eu não tenho muito a informação do projeto em si, porque eu fui mais, assim, 99% eu apliquei só. E daí me pediam isso, me pediam um relatório final, uma certa avaliação, ferramentas de avaliação, eu juntava tudo isso, repassava, a pessoa que reescrevia isso, né, e fazia. (Participante 5, out./2024, grifo nosso)

O objetivo disso eu sei que talvez seja para continuar a escola certificada, né? Tem que ficar alimentando o projeto, mas *nada é esclarecido para gente*, assim... *a gente tem a obrigatoriedade*, né, o compromisso pedagógico com a UNESCO, *mas a gente não tem os objetivos e os porquês não são respondidos, né?* Acho que talvez falte também a gente perguntar, né, o objetivo disso? Mas ninguém nos fala, né? (Participante 9, out./2024, grifo nosso)

Isso demonstra que a proposta de uma rede de escolas se limita a ficar no papel, visto que não ocorre espaços e oportunidades para que os professores compartilhem experiências e cooperem em prol de uma educação verdadeiramente alinhada aos pilares que a instituição considera fundamentais. A fala da participante 2 indica que a preocupação da escola ou mesmo da secretaria estaria em manter os professores em sala de aula e não em proporcionar meios de os professores se qualificarem para melhor desenvolver o projeto. Essa questão resulta num trabalho muitas vezes alienante, pois os atores locais não se apropriam e nem possuem a autonomia necessária para uma prática docente significativa.

Eu não sei se talvez a direção da escola, ou a supervisão, ou um grupo específico ali da própria secretaria participa de atividades com a UNESCO, *mas os professores não são convidados, nem sabemos se existe isso aqui*. Porque é curioso... Fiquei curiosa que o nome é Rede, né? Em escolas associadas, né? É, mas não, não acontece. Talvez, porque... Ah, é que daí tem aquilo também, né? Tu vai tirar um professor de sala de aula, daí tu vai deixar uma turma, sei lá, um dia inteiro, as turmas daquele professor um dia inteiro sem aquele professor. E normalmente o professor dá aula em duas escolas, uma de manhã e outra de tarde. Aí tu já vai afetar duas escolas, né? Então, aquela história de deixar o professor em sala e talvez a direção,



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 a 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



supervisão, ou alguém na Secretaria de Educação, talvez, que junte tudo isso e mostre em algum lugar, ou participe das formações, dos encontros dessa Rede, né, *mas se isso acontece também não é divulgado, o que é estranho*. Porque algum retorno ou algum resultado a gente tem que mostrar, né? Porque senão não faz sentido. Só que eu não sei como é que é feito esse processo aqui. (Participante 2, jun./2024, grifo nosso)

Os relatos do participante 9 fornecem pistas que também apontam para essa realidade.

Hum, então acho que é mais uma burocracia para nós. *Quando tu não sabe para onde tu está indo, tu não sabe para que serve, eu acho que não tem muito sentido, né? Falta a troca, né?* Quer dizer, um trabalho que tu faz, um projeto que tu faz, que tu não troca, que tu não divulga resultados, que tu não divulga números, que tu não divulga o produto, né? *Se há um objetivo maior de uma titulação*, de uma verba, a gente não sabe. E eu não acho que isso seja positivo, porque tudo é só mais uma mão de obra por *um objetivo que a gente não sabe qual é*. (Participante 9, out./2024, grifo nosso)

Apesar de a maioria dos relatos não identificar aproximação com a comunidade, alguns docentes demonstraram, apesar das dificuldades práticas, sentimentos positivos em relação ao PEA, conforme é possível observar nos relatos dos participantes 3.

Assim, então, da minha parte, tem sido uma *experiência positiva*, pois possibilita o maior engajamento entre os professores com a comunidade também. Até porque alguns professores fazem projetos coletivos, né? E alguns desses projetos, né? Eles trouxeram resultados bem interessantes, pelo menos na escola onde eu atuo atualmente. (Participante 3, jun./2024, grifo nosso)

Outros, por outro lado, relataram sentimentos de exaustão, sobrecarga, “tristeza” - ainda que de forma irônica, demonstra como os docentes experienciam isso e qual o primeiro sentimento que vem em mente quando perguntado sobre o projeto - ansiedade. A participação, de forma obrigatória, das escolas municipais de Imbé nestes projetos é algo que gera ansiedade aos professores já no início do ano letivo.

Eu acho que a cada início de ano, uma das coisas que dá, se eu posso dizer assim, *gatilhos nos professores* é já saber que além de cumprir uma BNCC gigantesca, de algumas disciplinas, no caso a minha, que é enorme, ainda tem mais esses projetos para entregar, para fazer, com datas, com tudo, e é *uma pressão bem forte*. (Participante 1, jun./2024, grifo nosso)

Uma tristeza... Não, brincadeira. Eu entendo a importância... *É interessante a gente ter esse selo*, tudo, e poder trabalhar esses temas. O problema é que ele não é feito de forma orgânica, *não é uma coisa natural pra gente*. Ah, que a gente conquistou esse selo porque realmente a gente fazia isso. Não, *a gente faz tudo pra se encaixar, todas as coisas*. [...] Tu é obrigado a



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 a 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



entrar num padrão pra conseguir isso, assim, né? Daí isso é uma cobrança a mais pra gente, né? (Participante 2, jun./2024, grifo nosso).

Os aspectos positivos é que, bem ou mal, sempre a gente vai ter a vinculação com algo que é um órgão Internacional. Nesse sentido, é positivo. O ponto negativo é que propostas tão salutares, tão boas, acabam não sendo bem desenvolvidas e se tornam muitas vezes *um fardo, um peso*. Porque não há uma estrutura para desenvolver tudo isso com a calma, com a qualidade que a proposta merece. Então, o ponto negativo é que *gera um cansaço, gera um compromisso, gera uma preocupação*. (Participante 6, set./2024, grifo nosso)

O Entrevistado 6 mencionou, em mais de uma ocasião, o aumento das cobranças e pressão sobre os professores e como isso acaba por prejudicar a qualidade do trabalho desenvolvido. Esses indícios, em conjunto com outros já observados e comentados, reforçam a precarização do trabalho em que se encontram os atores desse projeto.

A escola possui o potencial de contribuir na expansão das liberdades dos indivíduos e estas, junto da aproximação com o entorno, podem contribuir para a formação de comunidades que valorizam e estimulam laços de cooperação no lugar de reforço da competitividade. Para Borges e Bernartt (2010)

Valorizar o potencial local como alavanca para o desenvolvimento de comunidades é uma alternativa mais democrática do que apenas propostas políticas generalistas e distantes dos contextos comunitários; assim valoriza-se o saber e as aprendizagens daqueles grupos em prol de si mesmos. (Borges; Bernartt, 2010, p.6)

Entretanto, verificamos que isso não tem ocorrido na realidade em questão. Pelo contrário, o que observamos a partir dos relatos dos participantes é que tem se imposto, de forma inicial, essas “propostas generalistas e distantes dos contextos comunitários” (Borges; Bernartt, 2010). A relação que tem se construído entre esses atores de diferentes escalas - UNESCO e escolas - não têm fomentado a cooperação para que os grupos e comunidades escolares atuem em prol de si mesmos.

Sobre o envolvimento dos professores, aproximações com a comunidade e expansão das liberdades, a fim de maior autonomia dos atores locais, os indícios apontam que a relação escola e UNESCO tem ocorrido de uma forma vertical, desconexa – de acordo com o Participante 8 (out./2024), por exemplo, “às vezes são temas que não necessariamente estão relacionados com a realidade escolar ou mesmo com os conteúdos programáticos para



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



aquele ano/série escolar” - e com redução da liberdade de alguns atores, como os próprios docentes e estudantes.

[...] a gente tem a placa ali, mas *nada mais do que isso*. E negativos são bastante, porque é uma demanda, acaba sendo uma nomenclatura apenas. [...] Inclusive eu vejo que muitas pessoas nem sabem o que significa isso. Muitas pessoas que vão até a escola, onde tem a plaquinha ali na frente, elas nem entendem porque aquela plaquinha está ali. [...] *A comunidade escolar nem sabe o que está acontecendo. Às vezes, nem os alunos.* (Participante 1, jun./2024, grifo nosso)

Eu acho que não, porque acaba ficando o tempo muito curto, *a gente faz rapidinho ali para cumprir o prazo e não tem tempo de envolver a comunidade.* [...] Não envolve a comunidade, não envolve a sociedade como um todo, os alunos, o grupo escolar, professores. *Fica uma coisa solta como mais uma parte burocrática a ser preenchida para... só para ser entregue no prazo.* (Participante 1, jun./2024, grifo nosso)

Esses indícios, portanto, apontam para o contrário do que se espera quando pensamos na aproximação com a comunidade, expansão das liberdades e desenvolvimento humano e regional. Para Brostolin (2007, p.108 apud Borges; Bernartt, 2010, p.5), agentes e fatores externos podem contribuir na promoção do desenvolvimento, porém é a própria comunidade que deve agenciar e gerenciar todo o processo de desenvolvimento, incluindo a formação e educação da comunidade, “em vez de apenas participar de propostas ou iniciativas que venham de fora.” Neste sentido, quando consideramos as relações multiescalares, o indício revela que ao contrário de uma cooperação entre as escalas global e local a partir da vinculação das escolas ao PEA, tem ocorrido uma forma de subjugação do local à medida que essa relação se constrói de uma maneira vertical e unilateral, conforme apontado pelo participante 6: “A nossa flexibilidade é mínima, né? A gente vai sempre pela pauta do que foi explicado, a gente não tem muito espaço para manobra. *É sempre dentro do que se espera da parte deles, é uma coisa assim, unilateral, certo?*” (Participante 6, out./2024).

O participante 4 considera que não há envolvimento da comunidade nos projetos executados na escola, reforçando em sua fala a preocupação da rede apenas com as aparências: “Não envolve [a comunidade]. Só pelas redes sociais, que daí as direções de escola postam nas redes sociais. Mas da comunidade vir até a escola para participar é difícil” (Participante 4, jul./2024).



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



Um dos eixos estruturantes do PEA é a “promoção da consciência global e cidadania global”, porém os indícios apontam que os atores locais muitas vezes não se apropriam ou têm conhecimento das próprias dinâmicas locais e das relações multiescalares existentes com a localidade. Para Akkari (2017, p.950), “o conceito de educação para a cidadania mundial é bem atraente para esconder que vivemos em um mundo de desigualdades, conflitos, competições e tensões tanto a nível nacional como internacional”. Para Santos (2022), a cidadania global ou mundial não passa de uma fábula, pois só se é cidadão de um território nacional, visto que o exercício efetivo da cidadania não pode ocorrer na escala global, mas sim na escala local.

De acordo com Santos (2022), 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 (2022) 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, 2022, p.130).

De acordo com Araújo (1998, p.40), o “[...] controle local e comunitário das escolas são propostas presentes na agenda neoliberal com grande respaldo das instituições públicas educacionais”. Após escuta e análise do que falaram os participantes, é possível inferir que o PEA UNESCO se constitui numa dessas tentativas de controle local e direcionamento da escola.

Eu acho que é uma tentativa, né? Quando tem essa questão, assim, tipo, de uma supervisão vir e falar: “ah, mas quem sabe faz isso, *vamos por esse caminho.*” Eu acho que é uma tentativa, eu acho que não tem muito como, porque realmente vai empacar sempre, porque a gente que tá dando aula, né? Então, se eu não conseguir encaixar aquilo ou usar aquele método, fazer aquele projeto, eu não vou. Mas eu acho que tem um direcionamento pra isso, sim. Uma tentativa da administração para que isso aconteça, mas acho que, pelo menos comigo, nunca foi muito eficiente. (Participante 2, jun./2024, grifo nosso)



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO -RS



A vinculação das escolas com o PEA, portanto, não parece estar contribuindo para o desenvolvimento local e expansão das liberdades dos atores locais, pelo contrário. Neste sentido, é importante a defesa do local – e do lugar – e a defesa da construção de comunidades locais que possibilitem a vida coletiva, a ação pública e a expansão das liberdades. Dando voz a um dos participantes:

O que falta é que se escute o docente que vai estar em sala de aula, que vai estar desenvolvendo tudo isso no sentido de que modo vocês conseguiriam realizar isso com qualidade? Aí isso sinto falta. Ficaria bonito. Então, assim, não existe um lugar de fala para a gente, não existe um lugar onde a gente possa esboçar a nossa opinião de que modo seria mais simples, mais proveitoso desenvolver tudo isso. Se houvesse esse diálogo, se houvesse esse canal de comunicação, eu penso que com mais qualidade a gente poderia desenvolver tudo isso e reconhecendo esses pontos negativos que ao longo dessa entrevista foram mencionados. Sendo que eles têm conhecimento, poderíamos sanar essas questões, aí teríamos um resultado final muito melhor, proveitoso para nós todos e principalmente para essa geração que vai estar aí logo em seguida, né? (Participante 6, out./2024, grifo nosso)

Identificamos que a proposta oculta, mascarada, dessas organizações e das perspectivas de desenvolvimento difundidas por elas, mesmo a perspectiva de DC, é bem sucedida, no sentido de que contribui para o desenvolvimento e reprodução do capital. Entretanto, aquilo que aparece na superficialidade como intenção e objetivo destas propostas não é realizado e os atores locais perdem cada vez mais seu poder de ação e decisão. Conforme Pinto (2014),

Promover o desenvolvimento local não é apenas visar o crescimento econômico, mas emancipar as pessoas, garantindo o acesso aos recursos e à cidadania. Ele busca inserir no discurso do desenvolvimento a comunidade, de modo que se envolvam e gerenciem seus recursos nas escalas local, regional e nacional, tornando-a sujeito de seu processo de construção histórica. (Pinto, 2014, p.168)

Podemos inferir que as pistas percebidas correspondem a uma tentativa dos atores externos para contrapor-se e consolidar seu controle sobre as populações locais (Iamamoto, 2011, apud Pinto, 2014, p.168). Pinto (2014, p.170) ressalta que, “em caráter oposto ao da democratização de informações e garantia de direitos, algumas ações são implementadas para a comunidade como medidas compensatórias, a fim de desarticulá-la.” Estaria o PEA atuando para desarticular as comunidades ao tirar seus protagonismos com a oferta de



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



projetos, temas e materiais prontos para os atores locais serem meramente “as pessoas técnicas que aplicam” ou que “fazem rapidinho para cumprir o prazo”?

6 Considerações finais

A partir dos indícios e análises, verificamos que as práticas da UNESCO, que em tese visam a construção de uma cidadania global, podem restringir a autonomia da comunidade escolar, inviabilizando a cidadania local. Além disso, ao exigir uma série de contrapartidas sem oferecer subsídio financeiro para as escolas e sugerir a busca por parcerias público-privadas, pode ser um indício de concepção neoliberal da organização, que pouco conhece a realidade educacional brasileira e seus princípios basilares.

A despeito do PEA poder ser entendido como um “selo de qualidade”, como mencionado por alguns participantes, tal precarização pode dificultar o alcance de uma educação comprometida efetivamente com o desenvolvimento humano e desenvolvimento local das comunidades em que se insere. Coadunar esse passo entre o local e o mundial, deve ter como pressuposto o reconhecimento e o respeito ao lugar de vida, e a própria vida e trabalho dos sujeitos da ação educativa.

Nesta pesquisa, concluímos que o respeito à trajetória das escolas, dos professores, alunos e da comunidade de Imbé/RS, é uma demanda e um desafio posto, ao efetivo desenvolvimento humano, que é a centralidade da educação. Isso porque possibilita a expansão das liberdades de ser e estar no lugar e no mundo, e de participar ativamente do mundo, exercendo assim a cidadania.

Referências Bibliográficas

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

ARAÚJO, Marta Maria. A pedagogia da qualidade total: o novo modo (empresarial) de organização da educação escolar. Revista Educação em Questão, 8 (1): pp.33-45, jan./jun., 1998.



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



BELLINGIERI, Julio Cesar. Teorias do desenvolvimento regional e local: uma revisão bibliográfica. Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE. Ano XIX, v. 2, n. 37, ago/2017, Salvador, BA, p. 6 – 34.

BORGES, Graziela Scopel; BERNARTT, Maria de Lourdes. Educação e Desenvolvimento Local. Revista Eletrônica de Desenvolvimento Regional. 2010. Disponível em: https://www.famper.com.br/arquivos/imagens/revistaeletronica/5-educacao-e-desenvolvimento-local_1418911656.pdf Acesso: 11/11/2024

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php> Acesso: 20/10/2024.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo. (org.) A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005, p.133-168.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 33ed. Rio de Janeiro: Record, 2022, 194p.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

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 de uma escola de educação infantil na rede municipal de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, 2020.

PINTO, Adenilda Couto B. Desenvolvimento local: a comunidade como coparticipante. Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento, Curitiba, v.3, n.1, p.165-175, jul./dez. 2014.



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO - RS



RODRIGUES, Márcia B. F. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário.

In: Dimensões - Revista de História da UFES, v. 27, 2005, pp.213-221.