

MULTIESCALARIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: REFLEXÕES ACERCA DO PROGRAMA ESCOLAS ASSOCIADAS DA UNESCO NO MUNICÍPIO DE IMBÉ/RS

Andreza Pires Carvalho

UFRGS | andrezapirescarvalho@gmail.com

Anelise Graciele Rambo

UFRGS | anelise.rambo@ufrgs.br

Adriana Maria Andreis

UFFS | adriana.andreis@uffs.edu.br

Sessão Temática 02: Desenvolvimento Regional: Políticas, escalas e ações

Resumo: No contexto da intensificação das interconexões entre o local e o global contemporâneas, que apostam no desenvolvimento regional, este estudo visa estabelecer reflexões acerca do Programa Escolas Associadas (PEA) da UNESCO implementado no município de Imbé/RS, ponderando aspectos da multiescalaridade das políticas educacionais. Com o amparo da metodologia baseada no Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), é trazida uma abordagem conceitual para refletir sobre o processo de internacionalização das políticas educacionais com o aprofundamento da globalização e neoliberalismo, e é discutida a relação entre educação e desenvolvimento regional, ancorando-se na perspectiva escalar, bem como do desenvolvimento como liberdade, de Amartya Sen (1999). Como resultados são apresentadas visões dos atores locais sobre a participação das escolas que atuam neste projeto internacional e global coordenado por um agente hegemônico na educação, denotando ainda uma condução do local pelo global. Com isso, é possível concluir que um dos grandes desafios a ser enfrentado é a consideração das perspectivas e abordagens locais e regionais, na implementação de políticas de caráter global.

Palavras-chave: Educação; Desenvolvimento Regional; Escalas; Globalização; Políticas educacionais.

MULTISCALARITY OF EDUCATIONAL POLICIES: REFLECTIONS ON THE UNESCO ASSOCIATED SCHOOLS PROGRAM IN THE MUNICIPALITY OF IMBÉ/RS

Abstract: *In the context of the intensification of interconnections between the local and the global in contemporary times that focus on regional development, this study aims to establish reflections on the UNESCO Associated Schools Network (ASPnet) implemented in the municipality of Imbé/RS, considering aspects of the multi-scalarity of educational policies. Supported by the methodology based on the Evidential Paradigm (Ginzburg, 1989), a conceptual and scalar approach is brought, the relationship between the process of internationalization of educational policies and the deepening of globalization and neoliberalism is discussed, and the relationship between education and regional development is anchored in Amartya Sen's perspective of development as freedom. The results are perceptions of local agents on the participation of schools that act in this international and global project coordinated by a hegemonic agent in education, also denoting a conduction of the local by the global. Therefore, it is possible to conclude that one of the great challenges to be faced is the consideration of local and regional perspectives and approaches in the implementation of global policies.*

Keywords: Education; Regional Development; Scales; Globalization; Educational Policies.

MULTIESCALARIDAD DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: REFLEXIONES SOBRE EL PROGRAMA DE ESCUELAS ASOCIADAS DE LA UNESCO EN EL MUNICIPIO DE IMBÉ/RS

Resumen: *En el contexto de la intensificación de las interconexiones entre lo local y lo global contemporáneo que se centran en el desarrollo regional, este estudio tiene como objetivo establecer reflexiones sobre el Programa de Escuelas Asociadas (PEA) de la UNESCO implementado en el municipio de Imbé/RS, considerando aspectos de la multiescalaridad de políticas educativas. Con el apoyo de la metodología basada en el Paradigma de la Evidencia (Ginzburg, 1989), se trae un enfoque conceptual y escalar, la relación entre el proceso de internacionalización de las políticas educativas con la profundización de la globalización y el neoliberalismo, y la relación entre educación y desarrollo. Se discute lo regional, anclado en la perspectiva del desarrollo como libertad, por Amartya Sen. Los resultados son percepciones de los agentes locales sobre la participación de las escuelas que trabajan en este proyecto internacional y global coordinado por un agente hegemónico, en el ámbito educacional, denotando también un impulso de lo local a lo global. Con esto, es posible concluir que uno de los mayores desafíos a enfrentar es la consideración de perspectivas y enfoques locales y regionales al momento de implementar políticas globales.*

Palabras clave: Educación; Desarrollo Regional; Balanza; Globalización; Políticas Educativas.

INTRODUÇÃO

É possível identificar na formulação de políticas educacionais um deslocamento de escala, setores e atores envolvidos neste processo durante as últimas décadas. Para Dale (1994), as agendas para a educação e sua normatização por meio das políticas educacionais são definidas por interesses extra-econômicos e extra-políticos. Para Robertson e Dale (2011), esse processo tem significado uma mudança de papel para as escalas local e nacional no que tange a formulação das políticas. Antes formuladoras, agora são reduzidas a uma base de coleta de dados para a elaboração de estatísticas a fim de comparação e competição internacional. Para tanto, torna-se cada vez mais necessário a prática de exames, testes e avaliações padronizadas com estudantes, profissionais da educação e redes/sistemas de ensino.

Neste cenário de aprofundamento da globalização e aumento da interdependência dos estados-nações com organizações transnacionais e multilaterais, Robertson e Dale (2011, p.34) apontam para um cenário de aumento de complexidade da política educacional, envolvendo novos atores, escalas e projetos que “estão sendo estrategicamente representados, levados em frente, mediados e institucionalizados, e que envolvem transformações significativas no setor da educação.” Os autores destacam que aspectos importantes das políticas e processos educacionais estão ocorrendo fora das fronteiras nacionais e por atores não necessariamente comprometidos com uma visão humanística da educação, a exemplo do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

Sofrendo menos críticas do que as organizações citadas, a UNESCO se constitui como outro grande exemplo de organização multilateral que tem alterado as dinâmicas educacionais nas últimas décadas. De modo geral, a UNESCO é considerada como uma organização comprometida com a promoção de educação de qualidade para todos, ampliação da escolarização e incentivo de trabalhos pedagógicos que tratem sobre os temas desenvolvimento sustentável, cultura da paz, diversidade cultural e cidadania global. De acordo com Robertson e Dale (2011), os problemas do envolvimento dessas organizações, entre outros motivos, relaciona-se com o fato de muitas possuírem grande notoriedade e poder, de modo que, apesar de muitos autores se dedicarem a essa temática, carece mais investigações sistemáticas sobre a repercussão dessas mudanças na realidade escolar. A UNESCO é um agente hegemônico que, assim como os demais, reproduz em sua forma e conteúdo a ideologia dominante.

Nos últimos anos tem crescido no mundo e no Brasil o número de escolas que integram um projeto da UNESCO intitulado “Rede Escolas Associadas” ou “Programa Escolas Associadas (PEA)”. Este programa foi criado de forma experimental em 1953, na ocasião com outro nome, e iniciou com 33 escolas em 16 países. No decorrer das últimas décadas do século XX, o programa se consolidou e expandiu sua atuação nos países emergentes. No início deste século, o programa passou novamente por uma reestruturação e passou a referir-se como uma Rede de Escolas Associadas. Segundo os dados levantados em 2022 pela

UNESCO, são cerca de 12 mil escolas em 182 países. No Brasil, são 569 escolas associadas, representando um total de 500 mil alunos e 36 mil professores envolvidos neste programa em território nacional. De acordo com os dados da coordenadoria nacional do programa, são 316 escolas privadas e 253 públicas. Na rede pública, o aumento do número de escolas associadas ocorreu entre 2014 e 2022, partindo de 36 escolas em 2014 para 253 em 2020. Apesar do expressivo crescimento do programa nos últimos anos, considerando os dados totais da educação básica no país, esses números ainda representam uma parcela exígua da realidade escolar brasileira.

A despeito do pequeno percentual do PEA quando comparado com os dados absolutos, o fato de ser um programa coordenado por uma organização internacional atuando diretamente no chão da escola merece maiores reflexões. Isso se justifica pelo apontamento de Robertson e Dale (2011), sobre a carência de esquemas mentais para a compreensão das transformações ocorridas nas últimas décadas em decorrência da mudança de escalas e atores atuando em torno da educação. Neste sentido, este trabalho se enquadra como um estudo qualitativo e exploratório de natureza básica com professores da rede municipal de Imbé (RS) para compreender as percepções que os profissionais desta rede possuem a respeito da participação das escolas municipais no PEA. Imbé possui uma rede municipal de educação básica composta por 15 escolas, sendo 8 escolas de educação infantil (EMEI) e 7 escolas de ensino fundamental (EMEF), todas elas vinculadas ao programa referido.

Este trabalho constitui-se como um recorte da pesquisa realizada 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-PEA entre os anos 2022-2023 no município já mencionado. Ao encontro dos temas da sessão temática pretendida e da temática que já está sendo abordada no trabalho de dissertação, este artigo disserta sobre os efeitos da globalização e das políticas internacionais sobre as dinâmicas de desenvolvimento regional no Brasil. Refletiremos, em especial, acerca dos impactos do PEA na rede municipal de educação básica de Imbé, para compreender como esta política exógena repercute na expansão das liberdades humanas (Sen, 1999), contribuindo (ou não) com a aprendizagem dos estudantes e maior aproximação entre escola e comunidade.

Imbé é um pequeno município do Litoral Norte (LN) do Rio Grande do Sul (RS), região que está sendo marcada por um crescente processo de expansão urbana e crescimento demográfico nas últimas duas décadas. O processo de ocupação desta região esteve inicialmente vinculado ao deslocamento sazonal serra-litoral durante os períodos de férias. De acordo com Lopes, Ruiz e Anjos (2018, p.427), o Brasil vem estimulando a ocupação da zona costeira a partir de duas lógicas: uma delas é o desenvolvimento de áreas portuárias e a outra está ligada à beleza cênica, que responde ao desenvolvimento do turismo. Nesse contexto, o LN do RS corresponde à segunda lógica citada, sendo o turismo e as atividades de lazer a base econômica desta região. A maioria dos municípios da região emancipou-se nas

décadas de 1980 e 1990, a exemplo do município de Imbé, cuja emancipação consolidou-se em 9 de maio de 1988.

De acordo com Dal Forno, Klas e Lopes (2021), estudos como o RS 2030: Agenda de Desenvolvimento Territorial (Rio Grande do Sul, 2015) revelaram que, em diversos aspectos e indicadores comparados, a região do Litoral Norte é a menos produtiva do estado e a menos representativa, contando com uma participação média de apenas 1,5% do PIB estadual. O mesmo estudo também mostra que a região apresenta o menor PIB per capita do estado do RS. Outros documentos analisados pelos mesmos autores, como os estudos do projeto Rumos 2015, demonstraram que a região do LN possui baixo desenvolvimento econômico e baixo potencial, aliados a índices sociais abaixo da média do estado.

A paisagem dos municípios litorâneos do estado apresentam grandes contrastes: enquanto para os turistas essa região se constitui no paraíso dos condomínios horizontais onde encontram paz longe do barulho da cidade; para a população residente a realidade se apresenta com inúmeras precariedades: falta de oportunidades de emprego na região, remunerações abaixo da média do estado, falta de estrutura de saúde na maioria dos municípios, transporte público municipal e intermunicipal precário, etc. Esses dados e características evidenciam a situação de vulnerabilidade que se encontram os municípios do LN, de modo que Imbé não se constitui como exceção. Na comparação com outros municípios do estado, no critério renda per capita, Imbé consta na posição 447 de 497 (IBGE, 2021).¹

Para este trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica acerca das produções sobre este programa no Brasil, pesquisa documental com documentos disponibilizados pela UNESCO e entrevistas com dez docentes da rede já mencionada. As entrevistas foram realizadas a partir de um tópico-guia (entrevista do tipo semi-estruturada) durante o segundo semestre de 2024. Para este artigo foram selecionadas apenas quatro entrevistas (entrevistas 1, 2, 4 e 6) em virtude de as transcrições e revisões não terem sido concluídas até o momento. A metodologia mobilizada ao longo da pesquisa, incluindo este recorte, foi o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989).

Para atender aos objetivos a que nos propusemos aqui, o trabalho segue organizado em 3 seções, além desta introdução. A primeira seção apresenta o paradigma indiciário e o campo em que foi realizada a coleta de dados primários que compõem este trabalho. A segunda seção dedica-se a discutir, a partir de uma abordagem conceitual, a relação do processo de internacionalização das políticas educacionais com o aprofundamento da globalização e neoliberalismo. Ainda nesta seção, também é discutida a relação entre educação e desenvolvimento regional, ancorando-se na perspectiva da educação como liberdade de Amartya Sen (1999). A terceira seção apresenta visões dos atores locais sobre a participação das escolas em que atuam neste projeto internacional e global coordenado por um agente hegemônico na educação. Por último, as considerações finais retomam algumas

¹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/imbe/panorama> Acessado em: 25/11/2024.

das inquietações iniciais, sinalizando diferentes interpretações e possibilidades no que concerne a repercussão deste programa para a realidade escolar.

MATERIAIS E MÉTODO

Nas ciências humanas e sociais, a busca pela objetividade torna-se cara, pois ao lidar com atores humanos, frequentemente pode-se ter dificuldade em distinguir a interpretação que os atores dão à “realidade tal qual ela é”. Para Giovani (2018),

É inquestionável o papel do HUMANO, já que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Nessa condição, o ser pesquisado é inesgotável em seu sentido e significado. Dessa forma, quando se realiza pesquisa em ciências humanas, *o pesquisador depara-se com indícios que direcionam o seu olhar a alguma interpretação* e isso está bem longe de ser sinônimo de exatidão. (Giovani, 2018, p.130, grifo nosso)

Ginzburg (1989) propõe o paradigma indiciário como um dos diferentes meios pelos quais são formulados os diversos tipos de saberes. Para o autor, o paradigma indiciário apresenta a vantagem de fundamentar-se num rigor flexível sem resultar numa abordagem rigorosa, posto que uma rigorosidade em ciências humanas por vezes pode acarretar uma perda na qualidade da análise da realidade em questão. De acordo com Giovani (2018), essa metodologia tem se destacado nas últimas décadas, constituindo-se como uma opção metodológica por todos aqueles que dedicam-se a estudar o fazer humano e consideram a particularidade do humano em sua pesquisa e escrita. Rodrigues (2005) esclarece:

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 [re]une as informações em uma interpretação* que encontra seu significado no contexto teórico sustentado pela urdidura dos fios. (Rodrigues, 2005, p.216, grifo nosso)

Para Ginzburg (1989), o paradigma indiciário baseia-se em indícios imperceptíveis para a maioria, constituindo-se em um método interpretativo centrado sobre os detalhes que, ao mesmo tempo, são considerados reveladores. Neste sentido, os documentos, assim como os dados primários obtidos por meio de técnicas metodológicas, servem como fontes, ou seja, como bases para a investigação. Essas fontes servem como pistas que podem apontar um caminho para onde conduzir a pesquisa. Ao perseguir tais vestígios, o paradigma indiciário consiste, portanto, em um método interpretativo no qual os detalhes - os indícios, sintomas - são considerados importantes, pois podem contribuir para a interpretação de um contexto social ao permitir uma escrita narrativa, ancorada em teoria e método, coerente. Para Giovani (2018, p.138), “esse tipo de conhecimento qualitativo tem uma ligação com o conhecimento denominado cotidiano: nasce da experiência, da concretude da experiência e nesta concretude está toda a força e o limite desse tipo de saber.”

A pesquisa por meio do paradigma indiciário consolida-se metodologicamente enquanto qualitativa porque não tem a pretensão de generalização das interpretações, uma vez que

conta com a realidade dinâmica e tenta não retirar os sujeitos e objetos de seu contexto nas análises, caracterizando-se muito mais pela subjetividade do que pela objetividade e, assim, exigindo mais rigor e menos rigidez. (Giovani, 2018, p.141)

Portanto, ao encontro de Giovani (2018), ressaltamos que este estudo não tem a pretensão de ser generalizável, visto a limitação de entrevistas realizadas, recorte espacial, tempo de pesquisa e a própria preferência das autoras ao definirem esta metodologia. Ao contrário, busca apresentar uma interpretação possível, entre tantas outras, a partir dos dados disponibilizados em documentos e obtidos por meio das entrevistas. Para isto, a interpretação está devidamente ancorada em teoria de autores que também se propuseram a estudar tais temáticas.

APRESENTAÇÃO DO CAMPO E DOS DOCUMENTOS UTILIZADOS

A rede municipal de educação de Imbé é composta por 15 escolas, sendo 8 escolas de educação infantil (EMEI) e 7 de ensino fundamental (EMEF). O quadro funcional das escolas compreende 300 docentes. Considerando os limites desta pesquisa, para a seleção de entrevistados foi definido o recorte anos finais do ensino fundamental e o critério de pelo menos um professor de cada uma das EMEFs. A técnica para a seleção dos entrevistados foi a bola de neve (snowball sampling) por amostra linear, no qual consiste que após a definição do primeiro participante, os demais são indicados pelos próprios participantes da pesquisa. As entrevistas foram do tipo semi-estruturadas, com um total de 10 entrevistados e uma duração média de 30 minutos, sendo abordadas questões referentes à formação e experiência do entrevistado, suas impressões e informações sobre a participação das escolas no PEA. Considerando que a pesquisa da qual este recorte faz parte ainda está em andamento, para este artigo foram selecionadas as entrevistas realizadas com os entrevistados 1, 2, 4 e 6. Para este trabalho, o enfoque será dado a partir das respostas de 3 perguntas que compunham o tópico-guia: 1) Para você, o que significa pertencer à Rede de Escolas Associadas da UNESCO?; 2) O que o programa proporcionou para o trabalho pedagógico e para a comunidade? e 3) Como você vê a participação da Escola no PEA-UNESCO?

De acordo com Poupart (2008, p.217), o uso dos métodos qualitativos, especialmente a entrevista, foi e ainda é considerado como um meio de dar conta dos diferentes pontos de vista dos atores sociais, possibilitando a compreensão e interpretação de suas realidades. Portanto, a narrativa do entrevistado é um ponto de vista dentre os diferentes pontos de vista existentes sobre o tema em questão, não sendo, portanto, os textos dos pesquisadores traduções da realidade estudada, mas versões parciais e parcelares dessa realidade estudada a partir de alguns pontos de vista (Poupart, 2008).

Os documentos que integram o corpus desta análise são os 1) Rede de Escolas Associadas da UNESCO: guia para membros, 2) Rede de Escolas Associadas da UNESCO: guia para coordenadores nacionais, 3) Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e 4) o

relatório Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (2022). Os documentos foram utilizados apenas como forma subsidiária para evidenciar alguns indícios percebidos ao longo da pesquisa documental, bibliográfica e a partir da coleta de dados primários. Tanto neste artigo quanto na pesquisa que está em andamento o *corpus* prioritário de análise são os dados obtidos por meio das entrevistas com os docentes da rede municipal de ensino de Imbé.

MULTIESCALARIDADE E A MUNDIALIZAÇÃO DO LUGAR

ESCALAS E A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

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. Por conseguinte, considerar as escalas de análise, em seus diferentes níveis de abrangência, contribui para a compreensão dessa realidade complexa que se estabelece entre as diferentes escalas e se manifesta na realidade percebida. Silveira (2020, p.202) salienta que “a complexidade dos processos cada vez mais interdependentes, inter-relacionados 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 inter-relação entre a Rede PEA e a rede municipal de ensino de Imbé. Os diferentes níveis escalares, do local (Imbé) ao global (UNESCO), não devem ser vistos como resultados de uma ordem hierárquica, mas sim numa perspectiva relacional (Silveira, 2020).

No que diz respeito à escala global, Smith (1997) salienta que os limites desta não são dados pelas fronteiras naturais do planeta, mas que, assim como ocorre com as demais escalas, a global é socialmente produzida. A exemplo disso, o autor menciona a noção de mundo/globo durante o processo de expansão do Império Romano, que considerava o mundo como uma parcela pequena do planeta. Do mesmo modo, hoje as viagens espaciais sugerem uma expansão da escala global, não restringindo-a mais ao próprio globo. De acordo com o autor, “com o modo de produção capitalista, à escala global é primariamente uma construção da circulação do capital.” (Smith, 1997, p.155) Neste sentido, a escala global está estritamente ligada à capacidade de circulação do capital: integra a escala global aqueles locais em que a fluidez de circulação ocorre em ritmos acelerados enquanto que os locais que possuem ritmos menos velozes distanciam-se dela. Entretanto, não só o ritmo e a intensidade influenciam essa definição, visto que, a despeito de alguns locais *conterem* o global, a relação que ocorre entre as diferentes escalas é inter-relacional e interdependente neste cenário de complexificação da economia e demais estruturas sociais.

Para Gumbowsky, Juraszek e Noernberg (2020, p.88), organismos multilaterais como a UNESCO entendem que a educação não foge da globalização e da integração crescente no

contexto atual, de modo que os organismos internacionais acabam assumindo papéis não apenas de consultores e orientadores, mas prescritores de agendas e políticas públicas para a educação. Ainda de acordo com os autores (2020, p.80), os organismos internacionais defendem a educação como um mecanismo de equilíbrio de oportunidades sociais e econômicas a fim da redução de desigualdades, de modo que a educação é considerada como um meio para geração de empregados, empregos e redução de pobreza, mantendo assim a concepção de desenvolvimento alinhada, sobretudo, as questões econômicas. Os autores demonstram que a visão dominante de educação para essas organizações assenta-se na teoria do capital humano. De acordo com os autores,

Ainda em 2016, a UNESCO elencou uma série de fatos e projeções que comprovam como a educação pode ser poderosa e participar ativamente do desenvolvimento sustentável esperado pela ONU na Agenda 2030. São eles: a) Reduz taxas de natalidade; b) reduz impactos de desastres naturais; c) melhora a produtividade da agricultura; *d) combate a pobreza; e) supre as necessidades do mercado de trabalho*; f) reduz as diferenças entre gêneros; g) diminui a mortalidade infantil e a taxa de fecundidade; h) representa menor criminalidade; i) aumenta a participação política construtiva; j) diminui sonegação fiscal. [...] Na visão da UNESCO (2019, p. 22): Por meio da educação, espera-se que os estudantes adquiram e desenvolvam as experiências e habilidades cognitivas, sócio-emocionais e comportamentais de que precisam para se tornarem contribuidores construtivos e responsáveis perante a sociedade. (Gumbowsky; Juraszek, Noernberg, 2020, p.84 e 85)

Robertson e Dale (2011) destacam que aspectos importantes da elaboração de políticas educacionais e de processos educacionais estão ocorrendo fora das fronteiras nacionais e por atores não necessariamente comprometidos com uma visão humanística da educação.

Em outras palavras, há uma mudança de um sistema educacional predominantemente nacional para uma distribuição de atividades mais fragmentada, multiescalar e multissetorial, que agora envolve novos participantes, novas maneiras de pensar sobre a produção do conhecimento e sua distribuição, e novos desafios em termos de garantia de distribuição de oportunidades de acesso e de mobilidade social. (Robertson; Dale, 2011, p.348)

Como apontam os autores, o processo de mundialização tem promovido mudanças em todas as áreas, incluindo a educação. Entendemos a mundialização como o processo de incorporação e assimilação de hábitos, costumes e ideias de outros locais do mundo, de modo que este processo altera o próprio modo de vida das pessoas em seus locais. Trata-se de um processo relacionado também ao econômico, mas que está fortemente atrelado ao cultural, reproduzindo-se em escalas variadas de acordo com cada sociedade. O lugar - espaço geográfico dotado de significados particulares e humanos - que tem sido modificado pelo mundo, sofrendo esta mundialização, é o lugar-escola. Ou seja, trata-se da incorporação de modos de pensar e experienciar a escola, por meio de mudanças nas políticas educacionais intensificadas pela complexa relação de múltiplas escalas, setores e atores.

Santos (2022, p.29) aponta que “no fim do século XX e graças aos avanços da ciência, produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação, que passaram a

exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária.” Porém, Santos continua, “a globalização não é apenas a existência desse novo sistema de técnicas. Ela é também o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes.” (Santos, 2022, p.29). Neste sentido, a globalização consagra-se como o ápice da internacionalização do sistema capitalista. Ainda segundo o autor, os fatores que contribuem para explicar esse processo são: “a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada.” (Santos, 2022, p.25). Para Santos (2022), o motor único da globalização é a mais-valia universal, que só se tornou possível

[...] porque nos encontramos em um novo patamar da internacionalização, com uma verdadeira mundialização do produto, do dinheiro, do crédito, da dívida, do consumo, da informação. Esse conjunto de mundializações, uma sustentando e arrastando a outra, impondo-se mutuamente, é também um fato novo. (Santos, 2022, p.37)

A mais-valia globalizada pode ser interpretada como esse fator extra-econômico e, ao mesmo tempo, extra-político que tem orientado a formulação de políticas públicas (e a ausência delas) para a continuidade da reprodução das estruturas sociais do sistema capitalista, posto que refere-se aos grandes *players* da economia mundial e as instituições que atuam em defesa de seus interesses, a exemplo de organizações multilaterais. Como resultado, sob a globalização neoliberal, o mundo não é mais governado apenas em nível estatal, mas também por meio de atores globais que atuam por meio do estado.

O processo de internacionalização e mudanças de escalas das políticas é um fenômeno iniciado na segunda metade do século XX e intensificado nas últimas décadas com a intensificação da globalização neoliberal. A educação não escapa dessas transformações provocadas pela mudança escalar e inserção de novos atores na formulação de políticas. Para Akkari (2011), o fenômeno da internacionalização das políticas educacionais é algo mundial, mas que ocorre de maneira desigual e descontínua entre os países do globo.

Para Mundy (1998), é possível identificar três fases no processo de evolução destas mudanças de escalas e atores a partir de 1945: “um período de institucionalização (1945-1965), um período de contestação (1966-final dos anos 1970) e um período contínuo de transição moldado pelo neoliberalismo.” (apud Robertson; Dale, 2011 p.42) Diferentemente do liberalismo clássico, que defendia a não participação estatal, o neoliberalismo se apropriou dos estados para que estes atuem em prol de seus interesses, sendo institucionalizado pelo poder do Estado. Ao encontro dessas questões, Afonso (2003), ao citar os trabalhos de Roger Dale, utiliza o conceito que Dale designa como “perspectiva dos institucionalistas do sistema mundial (world institutionalists)”, no qual

[...] tenta demonstrar que o desenvolvimento dos sistemas educativos tem como pressuposto a existência de uma cultura educacional mundial comum que se traduz num conjunto de recursos imateriais disponíveis, partilhados por uma comunidade internacional (mundial)

composta por Estados-nação autônomos que tendem a institucionalizar modelos estandardizados e a seguir orientações idênticas, isto é, a reproduzir um certo “isomorfismo educacional”. (Afonso, 2003, p.41)

Para o autor, a influência da referida comunidade internacional tende a ser veiculada por meio de organizações internacionais, como OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre outras. A disseminação de orientações e categorias organizacionais e curriculares desses organismos costumam receber maior peso na formulação das políticas educacionais do que os próprios fatores internos de cada um dos diferentes Estados-nação. O argumento central dos institucionalistas é que “as instituições nacionais, incluindo o próprio Estado, não se desenvolvem autonomamente, sendo, antes, essencialmente modeladas no contexto supranacional pelo efeito de uma ideologia mundial (ocidental) dominante.” (Afonso, 2003, p.41)

Afonso (2003) aponta para uma segunda perspectiva para a compreensão dessa mudança de escala e atores na formulação de políticas. Para esta, a hipótese é de que existe uma agenda globalmente estruturada para a educação, que “ênfatiza a centralidade da economia capitalista no processo de globalização, entende o global como o conjunto de forças econômicas que operam supranacional e transnacionalmente”, considerando também as desigualdades entre as nações que acabam por levar à imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros. (Afonso, 2003, p.41)

Para Afonso (2003), apesar de as perspectivas dos institucionalistas e da agenda globalmente estruturada defenderem pressupostos iniciais diferentes, ambas partilham a ênfase no papel de fatores supranacionais na configuração das políticas de educação nacional. Entretanto, para a perspectiva institucionalista,

[...] os valores e a ideologia que modelam a “cultura educacional mundial comum” são tão determinantes que se sobrepõem aos fatores nacionais, desvalorizando, assim, a especificidade desses e a sua contribuição; para a perspectiva da “agenda globalmente estruturada para a educação” o que está em causa é a manutenção e reprodução do sistema econômico capitalista e a posição hegemônica que nele detêm os Estados mais poderosos – o que, no entanto, não impede que se analisem as especificidades dos processos nacionais na procura das suas articulações com as dinâmicas transnacionais e globais. (Afonso, 2003, p.41)

A perspectiva dos institucionalistas e da agenda globalmente estruturada não se excluem, ainda que se apresentem com pressupostos iniciais e objetivos distintos, posto que ambas contribuem para a manutenção das estruturas de reprodução do capitalismo numa perspectiva de desenvolvimento desigual entre os Estados a partir de uma divisão internacional do trabalho que acaba por reduzir as especificidades de cada local. Neste aspecto, fica evidente que, apesar das relações multiescalares não constituírem-se como necessariamente relações hierarquizadas, a participação dos institucionalistas do sistema mundial e a da agenda globalmente estruturada pode acarretar, no que chamou Sen ao tratar das prescrições ditadas aos países emergentes – a busca incessante pelo crescimento econômico – , “na eliminação de suas tradições e herança cultural” (Sen, 1999, p.47)

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A despeito dos atores globais que atuam nas diferentes escalas manterem uma visão de desenvolvimento que valoriza os indicadores econômicos e busca na educação um “alívio para a pobreza” (Evangelista; Shiroma, 2006), entendemos que mesmo nessa disputa e tensão existente acerca da educação, esta ocupa um papel central para a promoção do desenvolvimento. Educação e desenvolvimento parece ser uma relação óbvia independente das noções acerca de “educação” e “desenvolvimento” de cada interlocutor. Entretanto, Borges e Bernartt (2010) alertam para o fato de que apesar disso, na história da educação nem sempre esta recebeu investimentos necessários e a devida atenção para efetivar a promoção do desenvolvimento, mesmo quando identificamos no discurso o pressuposto de que a educação pode ser considerada como alavanca para o desenvolvimento.

A educação, historicamente, não fazia parte das discussões sobre desenvolvimento por possuir, aparentemente, uma influência indireta (IPEA, 2002). Hoje, acusam a educação de não contribuir com o desenvolvimento do país, principalmente por revelar índices educacionais baixíssimos se comparados com outros países do mundo. Acabam por usar este discurso como pretexto das falhas no crescimento do país, porém, o que pouco se discute, é o quê está por detrás das políticas públicas educacionais, que na grande parte das vezes, privilegiaram pensamentos liberais de desenvolvimento impedindo o crescimento da própria educação em níveis mais qualitativos e críticos. O que normalmente se associa é a ideia da educação e desenvolvimento ligados com o intuito de qualificação de mão de obra ou de avanços científico-tecnológicos, revertido em processos econômicos. Raras são as reflexões sobre o papel da educação informal e do fortalecimento dos vínculos, por exemplo, como base para o desenvolvimento endógeno de comunidades. (Borges; Bernartt, 2010, p.4)

Por se tratar de um termo polissêmico, “desenvolvimento” pode ser concebido de diferentes formas. Para parcela significativa das pessoas, desenvolvimento está vinculado com crescimento econômico, seja entendendo os dois termos como sinônimos ou como causa e consequência, tal como é demonstrado por Borges e Bernartt (2010). Amartya Sen (1999) é um dos principais nomes no deslocamento da visão puramente econômica do desenvolvimento para uma concepção mais ampla, defendendo a ideia do desenvolvimento como meio e fim para a expansão das liberdades humanas. Neste aspecto, considerando as diferenças e desigualdades existentes entre as diferentes regiões de um país de proporções continentais como o Brasil, Sousa e Freiesleben (2020) advogam que “no contexto do desenvolvimento regional e nas possibilidades de sua realização acredita-se ser o Estado e a educação os principais potencializadores desta ação.” (Sousa; Freiesleben, 2020, p.398) Para os autores,

o desenvolvimento regional é uma necessidade de gerir eficazmente os fatores de desenvolvimento, seja no melhor uso dos recursos como na garantia de uma maior participação dos diferentes atores, como também na busca de soluções para os problemas

criados pela dinâmica da economia global, principalmente no tocante aos desequilíbrios espaciais. Nesse sentido para um melhor entendimento conclui-se que o grande protagonista deste processo são os atores locais, na formulação de estratégias, na tomada de decisões econômicas e sua implementação, pois o desenvolvimento regional é o conjunto dos diferentes desenvolvimentos locais, não se resumindo a um processo de estímulos nacionais em uma dada localidade. (Sousa; Freiesleben, 2020, p.401)

A tese, portanto, para a promoção do desenvolvimento regional assenta-se no protagonismo dos atores locais. Para isto, a partir de Sen (1999) e de Sousa e Freiesleben (2020), podemos inferir o papel fundamental da educação escolar na promoção da expansão da liberdade e autonomia desses atores. 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.

A escolha por estes aspectos evidencia-se na importância da educação para o desenvolvimento humano e o potencial deste para o desenvolvimento regional. Portanto, considera-se que a teoria do desenvolvimento humano possibilita analisar se o PEA contribui para a promoção das liberdades substantivas e o fomento do desenvolvimento local e regional ou a manutenção de padrões desiguais, numa região já historicamente marcada por tantas desigualdades.

Tendo em vista que a escola tem o potencial de contribuir na construção de hábitos e visões de mundo, implementar políticas educacionais mais humanistas ou tecnicistas implica em promover trajetórias de desenvolvimento distintas, evidenciando a relação entre educação e desenvolvimento regional e a relevância de compreender processos que podem implicar em políticas educacionais 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.

Para Duarte (2018), as potencialidades referem-se a uma visão processual e dialética da individualidade humana. Os estudantes são pessoas com potencialidades ainda não plenamente desenvolvidas, que encontram na escola o espaço para explorarem suas possibilidades de desenvolvimento. Duarte (2018) aponta que para Gramsci (1995), a questão das possibilidades está no núcleo constitutivo do ser humano:

A possibilidade não é a realidade, mas é também ela *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. *Possibilidade quer dizer "liberdade"*. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou

possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário, “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. (Gramsci, 1995, p.47 apud Duarte, 2018, p.140, grifo nosso)

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 (microescala histórica) e da cultura humana (macroescala histórica), que foi produzida e reproduzida ao longo do tempo, pertencendo a toda a humanidade.

Mas, como alerta Gramsci, não basta conhecer essas possibilidades, é preciso saber utilizá-las e querer utilizá-las. O currículo escolar, nessa perspectiva, deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos e, simultaneamente, as melhores potencialidades humanizadoras da cultura. (Duarte, 2018, p.141)

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 limitar-se ao imediatismo e pragmatismo da vida cotidiana, 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 de coletividade humana.

INDÍCIOS DAS INTERCONEXÕES ENTRE A ESCOLA ASSOCIADA E A UNESCO

As entrevistas com os docentes da rede municipal de Imbé constituem o *corpus* prioritário de análise da pesquisa que tem sido desenvolvida no programa de pós-graduação referido. Para este artigo, dado a sua limitação, traremos recortes das respostas dos entrevistados, sobretudo aquelas que envolvem as temáticas relacionadas a visão que eles possuem do projeto em si e da vinculação das escolas em que atuam neste projeto, assim como do potencial que este projeto tem (ou não) de contribuir na expansão das liberdades, tal como formulado por Sen (1999), ao contribuir na aprendizagem dos estudantes e numa maior aproximação entre escola e comunidade.

Sobre o primeiro recorte de análise definido para este trabalho, a visão dos professores sobre o PEA em si, encontramos alguns indícios que apontam para aspectos

positivos e negativos do programa, mas também verifica-se uma falta de conhecimento quanto à estrutura, objetivos e demais pontos que integram o PEA por parte dos docentes. Até o momento da realização das transcrições, nenhum professor conhecia este programa antes da chegada deste na escola e apenas uma pessoa falou ter participado de reuniões, encontros, formações ou palestras que tinham como finalidade apresentar o PEA para os professores e orientá-los quanto ao seu funcionamento. Sobre sua visão, o Entrevistado 1 pontuou:

Eu acho que tem um propósito bom, se nós tivéssemos tempo para conseguir conciliar com as demandas necessárias para cumprir a BNCC e todas as questões relativas à escola mesmo, porque acaba havendo muita demanda e a gente acaba não conseguindo cumprir praticamente nada com excelência. Acaba saindo meio que tudo pela metade. (Entrevistado 1, jun/2024)

Sobre a organização do tema, calendário, cronograma de realização e outras questões relacionadas ao planejamento e execução do projeto, todos os professores apontaram para o fato de virem pronto, “de cima”, podendo ser interpretado como um indício da falta de democratização e exclusão dos atores locais dessas decisões. De acordo com o Entrevistado 1 (jun/2024), “Não... É passado um manual, como se fosse um manual no início do ano, tem que fazer assim, assim, assim, o tema deste ano é esse, clique no link e faça. Com o calendário, o tema já definido, vem tudo de cima.” Os demais entrevistados também deram respostas semelhantes, a exemplo de: “Os temas eles nos mandam prontos sempre. O calendário penso que é uma questão de como a supervisão gostaria de organizar.” (Entrevistado 2, jun/2024); “Vem tudo a partir da SMED, a Secretaria de Educação, que organiza e manda para as escolas. Só o tipo de trabalho que ele vai fazer que o professor tem mais liberdade, mas a temática vem pronta.” (Entrevistado 4, jul/2024) e “Não, ele vem pronto. A nossa flexibilidade é mínima, né? A gente vai sempre pela pauta do que foi explicado, do que foi orientado, a gente não tem muita muito espaço para manobra. É sempre dentro do que se espera da parte deles, é uma coisa assim, unilateral, certo? (Entrevistado 6, set/2024).

Ao ser indagado sobre a conexão desses temas com a realidade escolar ou mesmo os conteúdos programáticos previstos, o Entrevistado 1 respondeu que na maioria das vezes não consegue fazer tal conexão. “Não, na maioria das vezes, os temas, eles têm bastante relevância, né? Mas o maior problema mesmo é a gente conseguir encaixar dentro da sala de aula, dentro do planejamento que a gente tem que fazer, porque não tem tempo, não tem como, então acaba ficando desconexo por isso.” (Entrevistado 1, jun/2024)

Em relação à percepção dos professores sobre a participação das escolas no PEA e as repercussões deste programa para as práticas pedagógicas, as respostas apontaram para indícios de sobrecarga, falta de liberdade pedagógica - no momento em que este projeto passa a ser imposto para todos os docentes -, algumas mudanças nas práticas pedagógicas e cotidiano, mas que não chegam a ser percebidas como significativas. Essas questões ficam evidentes na resposta do Entrevistado 2.

Uma tristeza... Não, não, brincadeira. Não, 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 entrar num padrão pra conseguir isso, assim, né? Daí isso é uma cobrança a mais pra gente, né? (Entrevistado 2, jun/2024)

Sobre as mudanças na escola, alguns professores apontaram para o foco na questão da sustentabilidade e mudanças no uso de materiais, seja na escolha do tipo ou mesmo quantidades. Porém, o Entrevistado 4 salientou que, aos poucos, mesmo essa questão foi se perdendo.

Só essa utilização de material e algumas orientações de ter que fazer os projetos sobre educação ambiental dentro da sustentabilidade, que no caso é o tema principal, que é o que eles passam pra nós, é a questão da sustentabilidade. Mas não tem muitas práticas sustentáveis. Por exemplo, separação de lixo. Isso é uma coisa que iniciou, mas parece que não teve um desenvolvimento. Hoje é o lixo comum, todo mundo bota o lixo no mesmo lugar. Ele já deveria ter avançado bastante nessa conscientização do lixo. (Entrevistado 4, jul/2024)

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.

Sim, sim, existe ali uma cobrança pelo fato de que as associações, as parcerias, essa vinculação de uma escola municipal, principalmente se tratando de municípios pequenos como o nosso, existe ali sim uma expectativa de que tudo saia muito aprimorado. Por isso essa pressão no sentido de ser tudo com muita qualidade. A pressão, né? Mas no desenvolvimento essa qualidade acaba não acontecendo, tanto que se peneira algumas coisas e o sumo, o extrato de todo um ano de trabalho, acabam sendo imagens e relatórios de uma simplicidade que não retrata todo o trabalho envolvido, porque se transcorreu dentro de uma certa precariedade por causa das outras atribuições que nós temos. (Entrevistado 6, set/2024)

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, uma questão natimorta. 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. (Entrevistado 6, set/2024)

Referente aos resultados verificados até o momento pelos docentes e no potencial desse programa em contribuir para uma melhora na aprendizagem dos estudantes, o Entrevistado 1 destacou que não apenas os docentes sentem-se sobrecarregados, mas inclusive os estudantes, pois além deste programa, o município desenvolve outros projetos de forma anual e, de acordo com os entrevistados, obrigatória.

Olha, eu acho que os alunos também ficam sobrecarregados, tanto quanto a gente, porque é muita informação, são muitas coisas a serem trabalhadas, e como eu disse, acaba a gente trabalhando as coisas todas pela metade, E os alunos, às vezes, assim como nós, a gente não consegue deter todas as informações, reter todas as informações. A gente acaba ficando com um pouquinho de cada coisa, mas se tivesse um tempo maior seria muito bom, principalmente na questão do debate, de conversa, escuta ativa, que eu acho que é muito importante. Mas, no

caso, como está ultimamente... Não contribui, acaba que não contribui. (Entrevistado 1, jun/2024)

Para o Entrevistado 6, o programa contribui, porém sente que a preocupação da escola parece ser mais os registros do que os resultados efetivos.

Sim, sim, nos bastidores a gente percebe um proveito em meio a tudo isso. Então, nesse sentido, a Unesco vem para somar? Ela vem para somar, porque a gente acaba sendo... não estimulado, mas acaba sendo empurrado para discutir, o que não é exatamente ruim. Mas a gente, por fim, discute essas questões dentro dos projetos, dentro das propostas, que sim, acrescenta alguma coisa e amplia a diversidade de temas, principalmente quando a gente tem a sensibilidade de harmonizar isso com o que está na BNCC. [...] parece, pelo menos a impressão que dá é que a educação fica em segundo plano. Ela cai em detrimento de uma burocracia, muitas vezes desnecessária. (Entrevistado 6, set/2024)

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 isto tem ocorrido de uma forma vertical, desconexa e com redução da liberdade de alguns atores, como os próprios docentes e estudantes.

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. (Entrevistado 1, jun/2024)

Não é o que se tem, é que a comunidade, ela é acolhida no sentido de acompanhar uma parte do que foi produzido. No entanto, nota-se que não existe ali uma clareza do que está sendo apresentado exatamente. Eu diria que se um pai, um membro da comunidade, fosse consultado a respeito do que está acontecendo, muitos nem ao menos sabem do que se trata a Unesco. Não sabem a vinculação daquela placa ou o que aqueles cartazes, aquelas maquetes representam. O que foi trabalhado, o que significa a amplitude disso tudo não chega ao conhecimento da comunidade. Para a comunidade, é apenas mais uma amostra do trabalho realizado pelos seus filhos. A amplitude da coisa não chega ao conhecimento de todos. (Entrevistado 6, set/2024)

Os primeiros resultados da pesquisa evidenciam indícios que denotam que a educação é percolada por múltiplas escalas, mas há uma imposição de ideais exógenas. Ações verticais e desconexas têm levado à redução da liberdade de alguns atores, como os próprios docentes e estudantes. É possível concluir que um dos grandes desafios a ser enfrentado é a consideração das perspectivas e abordagens locais e regionais, na implementação de políticas de caráter global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, atribuímos destaque aos efeitos da mundialização e das políticas internacionais sobre as dinâmicas de desenvolvimento regional no Brasil, à luz do programa Rede PEA implementado na rede municipal de educação básica de Imbé.

Os interlocutores apontam aspectos positivos e negativos do programa. Apesar de ser um projeto da UNESCO voltado às escolas de Educação Básica, evidenciou-se uma falta de conhecimento quanto à estrutura, objetivos e demais pontos que integram o PEA por parte dos docentes. Nenhum dos entrevistados conhecia o programa antes da chegada na escola. Apenas um interlocutor mencionou ter participado de reuniões, encontros, formações ou palestras cuja finalidade era apresentar o PEA aos professores e orientá-los quanto ao seu funcionamento.

Sobre a organização dos temas, calendário e cronograma, todos os professores apontam não haver discussão e planejamento na escola, “tudo vem pronto”. Da mesma forma, os docentes apontam sobrecarga, falta de liberdade pedagógica uma vez que o programa é imposto e não construído desde o local. Aumento das cobranças e pressão sobre os professores – e também sobre os estudantes – de modo a prejudicar a qualidade do trabalho desenvolvido também foi mencionado. Foram destacadas mudanças em ações da escola referentes à sustentabilidade, mas que acabaram sendo esquecidas com o passar do tempo. Falas indicam que o PEA contribui como um incentivo a diferentes discussões, porém há uma percepção de que a escola parece estar mais preocupada com os registros do que os resultados efetivos.

O programa exógeno implementado nas escolas de Imbé, embora se proponha a discutir temas como cidadania global, desenvolvimento sustentável e diversidade cultural não parece ter promovido a adesão dos atores locais, nem valorizado a realidade local. Por exemplo, a proposta de lançamento de efluentes tratados (esgoto tratado) nos corpos hídricos da Bacia Hidrográfica do Rio Tramandaí², produzidos nos municípios de Capão da Canoa e Xangri-lá, que afetarão diretamente a população de Imbé e Tramandaí, bem como a Pesca Cooperativa entre pescadores artesanais e os botos, considerada de relevante interesse cultural para o RS (Lei nº 64/18), é uma questão local/regional que poderia estar norteando as ações do PEA nestas escolas. A questão dos despejos de efluentes, implica no desenvolvimento sustentável, na cidadania local, na diversidade cultural. Pacotes prontos, não conhecem as realidades locais, suas riquezas e seus problemas. Os indícios apontam que o PEA parece não estar expandindo as liberdades humanas, pouco contribuindo com a aprendizagem dos estudantes e com a aproximação da escola com a comunidade.

Com os resultados parciais apresentados aqui, denotamos ainda, uma condução do global para o local. Com isso, é possível concluir que um dos grandes desafios a ser enfrentado é a consideração das perspectivas, abordagens e dinâmicas locais e regionais, na

² A esse respeito, consultar <https://www.ufrgs.br/ceclimar/8776-2/>.

implementação de políticas de caráter global. Dar voz às singularidades locais, é um dos desafios a serem enfrentados pelas políticas que pretendem ter caráter mundial.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2003, Nº 22, pp.35-56.

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

BORGES, Graziela Scopel. BERNARTT, Maria de Lourdes. Educação e desenvolvimento local. **Revista Eletrônica de Desenvolvimento Regional**, v. 1, n. 1, p. 1–13, 2010. Disponível em: <https://www.famper.com.br/arquivos/imagens/revistaeletronica/5-educacao-edesenvolvimento-local_1418911656.pdf>. Acesso em: 20/11/2024..

DALE, Roger. Applied Education Politics or Political Sociology of Education? Contrasting approaches to the study of recent education reform. In: HALPIN, David; TROYNA, Barry (Org.). **Researching Education Policy**. London and Washington: Falmer Press, 1994. P. 31-41.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004. p. 423-460.

DAL FORNO, Marlise Amália Reinehr. KLAS, Juliana. LOPES, Saulo Barbosa. Cultura e desenvolvimento no Litoral Norte do Rio Grande do Sul: uma aproximação. In: **CAMPOS NEUTRAIS: REVISTA LATINO-AMERICANA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS**. Rio Grande: v. 3, n. 1 p. 133-154 Jan-Abril 2021.

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 em: 10/11/2014.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas. n. 20. p.43-54,jun 2006.

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

GIOVANI, Fabiana. Transgrediência na pesquisa em ciências humanas: o paradigma indiciário. In: SERODIO, Liana Arrais. SOUZA, Nathan Bastos. (Orgs.) **Saberes Transgredientes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 249p.

GUMBOWSKY, Argos. JURASZEK, Lucia. NOERNBERG, Elfi Irene. MAIA, Erick Douglas Weber da. Educação e desenvolvimento regional: a UNESCO e as interseções com o desenvolvimento regional. In: **Interação: Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Varginha, MG, v. 22, n. 2, p. 79-93, 2020, ISSN 1517-848X / ISSN 2446-9874

ROBERTSON, Susan L. DALE, Roger. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In: APPLE, Michael W. AU, Wayne. GANDIN, Luís Armando. (Orgs.) **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.34-48.

LOPES, Eduardo Baptista. RUIZ, Thays Cristina Domareski. DOS ANJOS, Francisco Antonio. Ocupação do espaço urbano no Litoral Norte. In: **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana** (Brazilian Journal of Urban Management), 2018 maio/ago., 10(2), 426-441.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RODRIGUES, Márcia B. F. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. In: **Dimensões - Revista de História da UFES**. Vol.27, 2005, pp.213-221.

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

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVEIRA, Rogério Leandro Lima da. Escalas espaciais, território e desenvolvimento regional: notas para discussão teórica e metodológica. In: SOUSA, Cidoval Moraes. THEIS, Ivo Marcos. BARBOSA, José Luciano Albino. **Celso Furtado: a esperança militante** (Desafios): vol. 3 [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2020, p. 193-215. ISBN: 978-65-86221-12-1. <https://doi.org/10.7476/9786586221688>.

SMITH, Neil. Contornos de uma política espacializada: veículos dos sem teto e produção da escala geográfica. In: ARANTES, Antonio A. (Org.) **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 1997, pp.132-175.

SOUSA, Flávio Eliziário. FREIESLEBEN, Mariane. A Educação como fator de desenvolvimento regional. In: SOUSA, Cidoval Moraes. THEIS, Ivo Marcos. BARBOSA, José Luciano Albino. **Celso Furtado: a esperança militante** (Desafios): vol. 3 [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2020, pp. 397-413. ISBN: 978-65-86221- 12-1. <https://doi.org/10.7476/9786586221688.0017>.