



PROGRAMA ESCOLAS ASSOCIADAS DA UNESCO: PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO OU MANUTENÇÃO DA PERSPECTIVA MERCADOLÓGICA

UNESCO ASSOCIATED SCHOOLS PROGRAM: PROMOTING HUMAN DEVELOPMENT OR MAINTAINING A MARKETING PERSPECTIVE

Andreza Pires Carvalho¹
Adriana Maria Andreis²
Anelise Graciele Rambo³

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre a educação e desenvolvimento regional a partir de um programa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência (UNESCO) denominado Programa Escolas Associadas (PEA). O objetivo é discutir as possíveis intencionalidades de uma política educacional de escala global a partir da sua criação e expansão em países como o Brasil. O PEA define-se como uma rede de escolas-embaxadoras da UNESCO comprometidas com os ideais de uma agenda internacional para a educação. No Brasil, em 2022, havia 569 escolas associadas, representando um total de 500 mil alunos e 36 mil professores. O programa está baseado em três eixos temáticos, que são desenvolvidos em projetos e atividades pelas escolas associadas, sendo: 1) cidadania global e cultura da paz e não-violência, 2) promoção do desenvolvimento sustentável e estilo de vida sustentável e 3) valorização da diversidade cultural e do patrimônio cultural. De modo exploratório e com base em pesquisa bibliográfica e documental a partir do paradigma indiciário, constatamos que, a despeito de defenderem uma perspectiva de desenvolvimento humano, o programa pode ser lido como um “selo de qualidade” que reafirma a lógica mercadológica imposta à educação.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; RedePEA; globalização.

¹Mestranda em Dinâmicas Regionais e Desenvolvimento no programa de pós-graduação do campus Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. Brasil. E-mail: andrezapirescarvalho@gmail.com

²Doutora em Educação nas Ciências. Pós-doutorado no Centro de Estudos Geográficos Universidade de Lisboa/PT. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó. Santa Catarina. Brasil. E-mail: adriana.andreis@uffs.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5369-3766>

³Doutora em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil. E-mail: anelise.rambo@ufrgs.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9974-9844>

ABSTRACT

This work reflects on education and regional development based on a program of the United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization (UNESCO) called the Associated Schools Program (PEA). The objective is to discuss the possible intentions of an educational policy on a global scale based on its creation and expansion in countries like Brazil. The PEA defines itself as a network of UNESCO ambassador schools committed to the ideals of an international agenda for education. In Brazil, in 2022, there were 569 associated schools, representing a total of 500 thousand students and 36 thousand teachers. The program is based on three thematic axes, which are developed in projects and activities by associated schools, being: 1) global citizenship and culture of peace and non-violence, 2) promotion of sustainable development and sustainable lifestyle and 3) appreciation cultural diversity and cultural heritage. In an exploratory way and based on bibliographical and documentary research based on the evidentiary paradigm, we found that, despite defending a human development perspective, the program can be read as a “seal of quality” that reaffirms the market logic imposed on education.

Keywords: educational public policies; ASPnet; globalization.

Resumo Expandido recebido em: 17/01/2024

Resumo Expandido aprovado em: 27/11/2024

Resumo Expandido publicado em: 19/03/2025

Doi: <https://doi.org/10.24302/redes.v21anais.5165>

1 INTRODUÇÃO

A Rede de Escolas Associadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), também chamada de Programa Escolas Associadas (Rede PEA), foi criado na década de 1950 com o objetivo de difundir os ideais desta organização para as escolas do globo. O programa estrutura-se em três eixos temáticos: 1) cidadania global e cultura da paz e não-violência, 2) desenvolvimento sustentável e promoção de estilo de vida sustentável e 3) valorização da diversidade cultural e patrimônio cultural. Os três eixos estruturantes dialogam com as agendas globais desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a promoção do desenvolvimento sustentável, sendo neste período a chamada Agenda 2030.

Considerando que nenhum subespaço do planeta pode escapar ao processo conjunto de globalização e fragmentação (Santos, 1996), é pertinente compreender o

papel de uma instituição exógena ao local e, ao mesmo tempo, de presença planetária como a UNESCO, na formulação de políticas educacionais. Nesse sentido, o objetivo deste estudo exploratório e qualitativo, que trata-se de um recorte do projeto de pesquisa realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Regionais e Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGDREDES/UFRGS) e que teve como inquietação inicial a atuação de uma das autoras em uma escola que integra a RedePEA⁴, é discutir como esta política de escala global contribui para o desenvolvimento humano ou para a manutenção da visão mercadológica imposta à educação.

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 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.

Além desta seção de introdução, o trabalho está organizado nas seções “Materiais e Métodos”, no qual são apresentados a abordagem multiescalar e o paradigma indiciário e como eles se relacionam com os materiais utilizados; “Resultados e Discussão”, em que são apresentados alguns indícios do PEA levantados em três documentos (sítio eletrônico oficial - página inicial -, Guia para Coordenadores Nacionais e Apresentação de 2022 organizada pela Coordenação Nacional-Brasil) e nos trabalhos elencados na revisão de literatura, assim como a fundamentação teórica que norteia a problematização desta pesquisa; e por último a seção “Considerações Finais”, onde é retomada a proposta da Rede PEA e, considerando a crítica a concepção mercadológica de educação presentes na pedagogia adotada pela UNESCO, são propostos questionamentos para entender quais os contributos deste programa para a formação humana.

⁴O projeto de dissertação tem como tema a interface das políticas públicas educacionais e o PEA UNESCO no município de Imbé, RS, primeiro município brasileiro a ter toda a sua rede de ensino certificada pelo programa.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada consiste em uma discussão teórica a partir da pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se da abordagem multiescalar e do paradigma indiciário. A escolha da abordagem multiescalar justifica-se pela compreensão de que os fenômenos e processos sociais devem ser compreendidos em sua dimensão espacial e escalar, visto que, num mundo interconectado, a existência de diferentes esferas de poder e atores interrelacionam-se em múltiplas escalas. Nesse sentido, por pertencer a uma organização internacional e de presença planetária, entendemos o PEA como um representante da escala global.

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

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

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

O fenômeno e processo socioespacial considerado é a política educacional. A política educacional é formulada e manifesta-se em diferentes escalas. Nesse sentido, entendemos a escala como uma resolução geográfica de processos sociais contraditórios de competição e cooperação. Ela demarca o sítio de disputa social e pode ser tanto o objeto quanto a resolução dessa disputa (Smith, 2000). Para Ball e Youdell (2007) a forte presença de organizações internacionais e multilaterais no campo educacional “indicam uma mudança na escala da política educacional” (Ball;

Youdell, 2007, p. 39 *apud* Akkari, 2011, p. 17, grifo nosso). A despeito do contexto nacional de cada país, para Akkari,

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

Situando nossa pesquisa na área de ciências humanas e sociais, com enfoque na relação entre educação e desenvolvimento, compreendemos que “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) ao discorrer sobre diferentes tipos de saberes e os meios pelos quais são formulados, propõe o paradigma indiciário, no qual se fundamenta num rigor flexível sem cair em uma rigidez excessiva.

Para Ginzburg (1989), o paradigma indiciário baseia-se em indícios imperceptíveis para a maioria, constituindo-se em um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, que, ao mesmo tempo, são considerados reveladores. No paradigma indiciário, os documentos e dados primários servem como fontes, ou seja, como bases para a investigação. Na parte de pesquisa documental, foram utilizados o sítio eletrônico da Rede PEA⁵, o Guia para Coordenadores Nacionais⁶ (GCN) e a Apresentação da Rede PEA UNESCO 2022⁷.

As fontes servem como pistas, indícios que podem apontar um caminho para onde conduzir a pesquisa. Ao perseguir tais pistas e vestígios, o pesquisador cria uma narrativa coerente a partir de tais rastros. O paradigma indiciário consiste, portanto, em um método interpretativo no qual os detalhes são considerados importantes, pois podem contribuir para a interpretação de um contexto social ao permitir uma escrita narrativa, ancorada em teoria e método, coerente.

⁵Disponível em: <https://www.unesco.org/en/aspnet> Acessado em 16 jan. 2024.

⁶Produzido pela UNESCO e disponibilizado em diferentes idiomas. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261994_por Acessado em 16 jan. 2024.

⁷Produzida pela Coordenadoria Nacional no Brasil. Disponível em: <https://www.peaunesco.com.br/apresentac%CC%A7a%CC%83o-rede-pea-unesco-2022-2/> Acessado em: 17 jan. 2024.

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).

Quanto à revisão de literatura e pesquisa bibliográfica, foram utilizadas as palavras-chaves “programa rede escolas associadas”, “programa escolas associadas”, “pea unesco” e “programa escolas unesco” para a busca de outros trabalhos que tratem sobre este tema. Para este trabalho, foram selecionadas as pesquisas de Machado (2020) e Santos (2014).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para elucidar a compreensão dos conceitos mobilizados neste trabalho, utilizamos “políticas educacionais” para tudo o que diz respeito “às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (Saviani, 2008, p. 7). Para o autor, dois são os problemas estruturais que marcam a história das políticas educacionais no Brasil: o primeiro, a questão do financiamento muito aquém do que seria necessário para um país de proporções continentais e marcado por um grande atraso educacional; o segundo, a descontinuidade das políticas educacionais a cada alternância de poder.

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

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

A partir da leitura e análise dos documentos, elaboramos o quadro abaixo com o histórico e evolução do programa desde a sua criação. O programa foi criado de forma experimental em 1953, na época 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, com algumas alterações de nome durante este período. No início do século XXI, o programa passou a referir-se como uma Rede de Escolas Associadas, mas manteve a sigla original. Na terceira década do século XXI, de acordo com os dados de 2022, o programa consagra-se como a maior rede de escolas do mundo, conectando cerca de 12 mil escolas em 182 países.

Tabela 1

Ano	Nome do projeto	Número de escolas	Número de Estados-membros	Objetivos
1953	Esquema de Atividades Experimentais Coordenadas na Educação para Viver em uma Comunidade Mundial	33	16	Incentivar o desenvolvimento da educação em 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 RedePEA na sigla em português)	4.224	137	“
2000-2024	Rede de Escolas Associadas - Palavra “Programa” descartada, no entanto a sigla permanece a mesma para “garantir a	12.000 (aprox.)	182	Construir as defesas da paz na mente dos estudantes, colocando em destaque os valores e os objetivos da UNESCO na

	continuidade da história institucional da rede”.			organização, nas lições, nos projetos e nas políticas das escolas participantes. A Rede PEA enfatiza os quatro pilares 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. Fonte: As autoras (2023).

Partindo deste indício dos quatro pilares adotado pelo PEA a partir da virada do milênio e difundida em documentos anteriores da UNESCO e, ancorada na perspectiva de Duarte (2001), situamos essa noção como atualizadora da visão mercantil da educação nas pedagogias contemporâneas. Para o autor, a pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, chamada pelo autor de pedagogias do “aprender a aprender”. Esta concepção tem ganhado bastante espaço no campo educacional brasileiro, influenciando na formulação de políticas educacionais e alterações curriculares. Duarte (2001) chama a atenção de como este lema, inspirado na teoria vigotskiana, foi apropriado pela vertente neoliberal a partir de algumas iniciativas, a exemplo do relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors (1998).

Duarte (2001) enfatiza que a problemática do “aprender a aprender” não se deve ao fato de compreender que a “educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão”, mas de alguns aspectos de valorização que se estabelece entre aspectos da “pedagogia contemporânea” em detrimento da chamada “educação tradicional”, como o fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da relação entre estudante e professor. Essa concepção pode fomentar uma maior noção de individualidade em detrimento das trocas coletivas. O autor estabelece que, ao contrário desse princípio valorativo, é possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais

elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (Duarte, 2001, p. 36).

Além dessas questões, o autor faz crítica à noção de que a educação deva estar inserida numa lógica estritamente funcional, como se as aprendizagens devessem ocorrer apenas de acordo com as necessidades inerentes do estudante. A pedagogia do “aprender a aprender” costuma situar-se como superando a estaticidade da educação tradicional, pautando-se no fato de que a sociedade contemporânea é dinâmica e as transformações têm ocorrido em ritmo acelerado, tornando os conhecimentos cada vez mais provisórios. Em resumo, “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 38) para esse contexto de globalização neoliberal.

Outro indício percebido refere-se à “imagem” do programa. Na apresentação de 2022, consta que “é muito importante ter claro o que a Rede PEA não é”, sendo a última citada um “rótulo de qualidade para resultados”. Entretanto, na página oficial e no GCN aparecem menções quanto ao uso dos logotipos da UNESCO e do PEA e a divulgação das atividades realizadas pelas escolas e da própria UNESCO em suas comunidades, assim como sua preocupação com a qualidade. No documento GCN consta que se constitui um direito as escolas associadas identificarem as suas instituições com placas dos logotipos da UNESCO e Rede PEA e que “o certificado da UNESCO, concedido aos membros, deve ser visivelmente exibido na escola.” (UNESCO, 2020, p. 13, grifo nosso). Essa questão da identificação também aparece na seção Requisitos do já citado documento, constando como requisito para a escola:

- e. exibir sinalização externa indicando a associação à Rede PEA na escola, conforme instruído/disposto pelo coordenador nacional (ver Seção 5.9);
- f. informar sua comunidade escolar a respeito da associação à Rede PEA (por exemplo, em reuniões com funcionários, pais e estudantes, em cartazes e no site da escola) (UNESCO, 2020, p. 10).

Ainda na seção Requisitos, o documento sinaliza que

As escolas associadas devem respeitar os valores e os princípios da UNESCO e executar satisfatoriamente um conjunto de tarefas para exibir e manter seu status de membro. As tarefas são **normas mínimas** estabelecidas pela UNESCO para garantir a qualidade na operação e na

gestão da Rede PEA, e também para assegurar que seus associados contribuam para a rede ao cumprir sua missão e objetivos (UNESCO, 2020, p. 10, grifo no original)

Esses indícios sinalizam duas preocupações, que se interrelacionam, para o PEA e a própria UNESCO: o uso de sua imagem como meio de reafirmar o seu papel de agente hegemônico no campo educacional e a concepção de que esta organização representa qualidade.

Nesta interrelação entre a escala global e local, percebemos que, apesar de explicitar em seus documentos a defesa da cidadania e cooperação humana, algumas práticas percebidas no próprio documento (como a estrutura e “normas mínimas”) e também por outros pesquisadores, como Machado (2020), evidenciam uma relação hierárquica que se estabelece entre o programa e as escolas associadas a este.

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

As práticas da organização, que em tese visam à construção de uma cidadania global, podem acabar restringindo 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 compreendida também como uma concepção neoliberal.

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

Para o autor, apesar de a UNESCO se apresentar como uma organização comprometida com a formação humana e não ter recebido críticas tão severas como as outras organizações multilaterais, ela tem cumprido o mesmo papel que estas organizações, todas constituindo-se como agentes hegemônicos e intelectuais orgânicos neste contexto de capitalismo globalizante neoliberal. Nesse sentido, o autor também discute a “pedagogia das competências” e “pedagogia do aprender a aprender” difundida pela UNESCO e amplamente aceita no Brasil como uma perspectiva que mantém a lógica requerida pelo capitalismo, cumprindo a função de articular os objetivos educacionais com o contexto ideológico necessário para a manutenção do *status quo*.

4 CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEA apresenta-se como uma rede de escolas comprometidas com a formação humana e baseada em pressupostos incontestáveis para uma educação que atinja tal objetivo, como valorização da diversidade, defesa dos direitos humanos, etc. Entretanto, ao encontrar certos indícios, evidencia-se que o PEA mantém uma visão alinhada a ideologia globalizante neoliberal. Muitas questões ainda precisam ser colocadas para compreender essa realidade. Nesse sentido, pesquisas como esta têm o potencial de contribuir na compreensão do histórico deste programa e, sobretudo, sua disseminação no território brasileiro de forma direta, ao constituir-se em segundo país com maior número de escolas associadas, e, de forma indireta, ao ter sua concepção pedagógica (pedagogia das competências, do aprender a aprender) difundidas nas políticas educacionais brasileiras, em diferentes escalas (nacional, regional e municipal) e na concretude do fazer pedagógico local.

REFERÊNCIAS

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

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>

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. (Org.) **Saberes Transgredientes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

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

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

SANTOS, Milton. O lugar: encontrando o futuro. **RUA: Revista De Urbanismo E Arquitetura**, v. 4, n. 1, p. 34-39, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rua/article/view/3113>

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

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

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

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

UNESCO. Rede de Escolas Associadas da UNESCO: Guia para coordenadores nacionais. Paris, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261994_por