



BERNARD MARTINS MONTEIRO

**RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG) E A  
EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DA  
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A  
CULTURA (UNESCO)**

CANOAS, 2023

**BERNARD MARTINS MONTEIRO**

**RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG) E A  
EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DA  
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A  
CULTURA (UNESCO)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade La Salle como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Educação

Orientação: Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento

CANOAS, 2023



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M775rMonteiro, Bernard Martins.

Relações entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação [manuscrito] : a perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/ Bernard Martins Monteiro– 2023.

64 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

“Orientação: Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento”.

1. Educação para a Cidadania Global. 2. Direito à educação. 3. UNESCO.I. Sarmento, Dirléia Fanfa.II. Título.

CDU:37

BERNARD MARTINS MONTEIRO

**RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG) E A  
EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO:  
A PERSPECTIVA DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A  
EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO).**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento  
Universidade La Salle (RS/ Brasil)

---

Prof. Dr. Jardelino Menegat  
Universidade La Salle (RS/ Brasil)  
Universidade Católica de Petrópolis (RJ/Brasil)

---

Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos  
Universidade La Salle (RS/ Brasil)

---

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel  
Universidade Católica de Petrópolis (RJ/ Brasil)  
Universidade Estácio de Sá (RJ/ Brasil)

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema do roteiro da pesquisa bibliográfica.....	11
Figura 2. Esquema das etapas da análise de conteúdo utilizadas nesta pesquisa...	26
Figura 3. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. ....	28
Figura 4. Categorização das metas estruturantes do PNE 2014-2024.....	36
Figura 5. Pressupostos sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG).....	53

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Seleção de artigos sobre a Educação para a Cidadania Global.....	16
Quadro 2. Revisão de Dissertações e Teses – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	18
Quadro 3. Metas estruturantes: garantia do direito à educação básica com qualidade.....	36
Quadro 4. Resumos dos dispositivos do <i>corpus</i> investigativo.....	51

## LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDF/UEPA	Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECG	Educação para a Cidadania Global
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FEF/UFPA	Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases nacional
ODM	Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Programa de Educação Continuada
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## RESUMO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma instituição internacional profundamente enraizada no cenário educacional mundial. Os dispositivos por ela organizados são fontes embasadoras de políticas públicas educacionais no âmbito mundial, bem como de estudos direcionados à sua análise, interpretação, desdobramentos e aplicações. A Educação para a Cidadania Global (ECG) é uma proposta educacional tida como prioridade pela UNESCO. Nesse sentido, a pesquisa teórica com foco em fontes documentais e bibliográficas primárias, tem como problema de investigação: Quais são as relações existentes entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação abordadas nos dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir da década de noventa? O *corpus* investigativo está composto pelos seguintes dispositivos difundidos pela UNESCO: Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI, Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos e Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial? Os dados são analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin. Para a articulação teórica-analítica buscamos subsídios nas publicações da UNESCO, estabelecendo diálogo com autores que aprofundam as temáticas contempladas em cada um dos eixos temáticos. O estudo se insere na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle e conta com o financiamento da Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul (RS/Brasil). Concluímos que o direito à educação é amplamente reconhecido e referido em dispositivos internacionais e nacionais, os quais reconhecem que todos, sem exceção têm direito de acesso, permanência e qualidade da educação; a ECG é entendida como uma estratégia de ação frente às emergências globais, constrói-se e promove a reflexão crítica e que suas abordagens pedagógicas vinculam-se à participação, à democracia, ao protagonismo estudantil, preocupando-se com a solução de problemas locais e globais; a relação entre ECG e a efetividade do direito à educação reside no resultado esperado na formação cidadã dos estudantes e na própria lógica da ECG ao conferir qualificação à educação, um dos pilares do direito à educação.

Palavras chave: Educação para a Cidadania Global. Direito à educação. UNESCO.

## RESUMEN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es una institución internacional profundamente arraigada en el panorama educativo mundial. Los dispositivos que organiza son fuentes fundamentales de las políticas públicas educativas a nivel mundial, así como de estudios tendientes a su análisis, interpretación, desarrollos y aplicaciones. La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) es una propuesta educativa considerada prioritaria por la UNESCO. En este sentido, la investigación teórica centrada en fuentes documentales y bibliográficas primarias, tiene como problema de investigación: ¿Cuáles son las relaciones existentes entre la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y la efectividad del derecho a la educación abordada en los dispositivos difundidos por la Organización de las Naciones Unidas? para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a partir de los años noventa? El corpus investigativo está compuesto por los siguientes dispositivos difundidos por la UNESCO: Educación para la ciudadanía mundial: preparando a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI, Educación 2030 Declaración de Incheon: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y una educación permanente para todos y Repensar la educación: hacia ¿un bien común global? Los datos son analizados con base en la Técnica de Análisis de Contenido, propuesta por Bardin. Para la articulación teórico-analítica se buscaron subsidios en las publicaciones de la UNESCO, estableciendo un diálogo con autores que profundizan los temas contemplados en cada uno de los ejes temáticos. El estudio forma parte de la línea de investigación Gestión, Educación y Políticas Públicas, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle y es financiado por la Municipalidad de Sapucaia do Sul (RS/Brasil). Concluimos que el derecho a la educación es ampliamente reconocido y contemplado en disposiciones internacionales y nacionales, las cuales reconocen que toda persona, sin excepción, tiene derecho al acceso, permanencia y calidad de la educación; el ECG se entiende como una estrategia de acción frente a las emergencias globales, construye y promueve la reflexión crítica y que sus enfoques pedagógicos están vinculados a la participación, la democracia, el protagonismo estudiantil, preocupado por la solución de problemas locales y globales; la relación entre la ECG y la efectividad del derecho a la educación reside en el resultado esperado en la formación ciudadana de los estudiantes y en la lógica de la ECG en la habilitación de la educación, uno de los pilares del derecho a la educación.

Palabras clave: Educación para la Ciudadanía Global. Derecho a la educación. UNESCO.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 ABORDAGEM METODOLÓGICA .....</b>	<b>10</b>
2.1 Caracterização do estudo.....	10
2.2 Relevância, problema e objetivos da investigação. ....	11
2.2.1 Relevância do estudo .....	11
2.2.1.1 Relevância pessoal-profissional .....	12
2.2.1.2 Relevância acadêmico-científica .....	15
2.2.1.3 Relevância social .....	21
2.2.2 Problema e objetivos da investigação.....	22
2.3 Constituição do corpus investigativo .....	23
2.4 Técnica de Análise dos dados.....	24
<b>3 A EDUCAÇÃO ENQUANTO UM DIREITO DE TODOS .....</b>	<b>27</b>
3.1 O direito à educação: uma visão geral sobre os dispositivos legais internacionais.....	27
3.2 O direito à educação no contexto dos dispositivos legais que regulam a educação no cenário nacional.....	34
<b>4 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG): UMA DIMENSÃO NECESSÁRIA À EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....</b>	<b>38</b>
4.1 Entendimento da UNESCO acerca da Educação para a Cidadania Global .....	38
4.1.1 Eixo temático 1: Pressupostos sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG) .....	38
4.1.1.1 Sub eixo temático 4.1.1: Educação para a Cidadania Global e Emergências Globais ...	47
4.1.1.2 Sub eixo temático 4.1.2: Educação para a Cidadania Global e abordagens pedagógicas .....	49
4.2 Eixo temático 2: A Educação para a Cidadania Global e a efetividade do direito à educação ...	51
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
5.1 A relevância da pesquisa realizada .....	57
5.2 Percurso percorrido e principais resultados: revisitando o problema, os objetivos da investigação.....	58
5.3 Os limites da investigação .....	60
5.4 Perspectivas para trabalhos futuros .....	60
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma instituição internacional profundamente enraizada no cenário educacional mundial. Os dispositivos por ela organizados são fontes embasadoras de políticas públicas educacionais no âmbito mundial, bem como de estudos direcionados à sua análise, interpretação, desdobramentos e aplicações.

Fundamentada no exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a UNESCO defende “O princípio da educação como um direito humano fundamental que possibilita a concretização de outros direitos humanos” (UNESCO, 2016b, p. 81), visão presente em vários dispositivos legais que orientam a ação educativa no Brasil (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL; 2007; BRASIL, 2014; BRASIL; 2013; BRASIL, 2017), dentre outros.

Diante disso, a pesquisa teórica com foco em fontes documentais e bibliográficas primárias tem como temática investigativa as relações entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação, tendo como aporte a perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O estudo se deriva da pesquisa “O direito à *Educação de Qualidade: fundamentos e modos de efetivação nos contextos educacionais*”, coordenada pela orientadora desta dissertação e desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade. Igualmente, insere-se na linha de pesquisa *Gestão, Educação e Políticas Públicas*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, a qual

Investiga a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, no contexto das políticas públicas sociais, considerando as diferentes concepções teóricas de estado e de cidadania. Focaliza os mecanismos de produção das desigualdades sociais e educacionais, confrontando-as com as políticas públicas sociais. Desenvolve pesquisas para subsidiar diagnósticos, análises, proposições, programas e projetos nas áreas das políticas públicas. (UNILASALLE, 2019).

As justificativas que conferem relevância ao estudo proposto são descritas no contexto dos procedimentos metodológicos, enfatizando-se as dimensões pessoal profissional; acadêmico-científica e social.

Diante do exposto, propomos como problema de pesquisa: Quais são as relações existentes entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação abordadas nos dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir da década de noventa?

Em consonância com o problema de investigação, o objetivo geral é: Compreender as relações existentes entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação abordadas nos dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir da década de noventa.

Os objetivos específicos são:

a) Mapear os dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que abordam a Educação para a Cidadania Global (ECG).

b) Analisar a perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG).

c) Refletir sobre as relações existentes entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação abordadas nos dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O *corpus* investigativo está composto pelos seguintes documentos da UNESCO: Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI (UNESCO, 2015), Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016a) e Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial? (UNESCO, 2016b).

Os dados são analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).

Para a articulação teórica-analítica buscamos subsídios nas publicações da UNESCO, estabelecendo diálogo com autores que aprofundam as temáticas contempladas em cada um dos eixos temáticos.

Feitas tais considerações, o relatório de pesquisa está estruturado em cinco capítulos.

No primeiro introduzimos a temática investigativa, apresentando um panorama geral do estudo.

No segundo, *Abordagem Metodológica*, descrevemos a caracterização do estudo; a relevância, o problema e os objetivos da investigação; a constituição do *corpus* investigativo e a Técnica de Análise dos Dados.

No terceiro, Educação enquanto um direito de todos, abordamos a visão geral do direito à educação nas previsões legais de dispositivos internacionais, tais como a Agenda 2030 da ONU, a Educação 2030 da UNESCO, entre outros, e nacionais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros.

No quarto, Educação para a Cidadania Global (ECG): uma dimensão necessária à efetividade do direito à educação, delineamos a análise temática da ECG com vistas à discussão de seu papel na efetivação do direito à educação.

No quinto, Considerações finais, retomamos a relevância da pesquisa realizada, o percurso percorrido e os principais resultados que dele emergiram, os limites encontrados e as perspectivas para trabalhos futuros.

Por fim, listamos as referências.

## 2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo descrevemos a caracterização do estudo; a relevância, o problema e os objetivos da investigação; a constituição do *corpus* investigativo e a Técnica de Análise dos Dados.

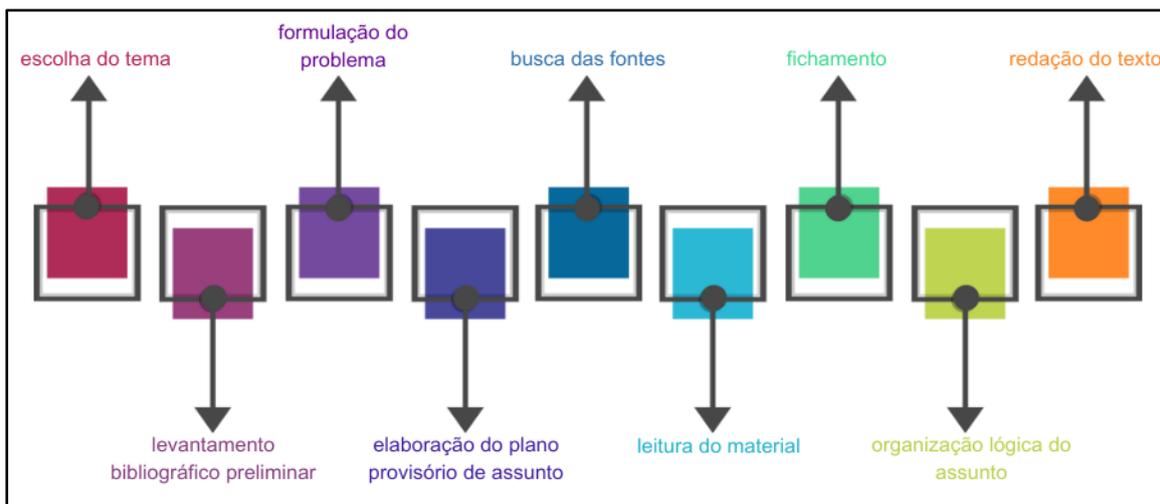
### 2.1 Caracterização do estudo

A pesquisa teórica com foco em fontes documentais e bibliográficas primárias tem como temática investigativa as relações entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação, tendo como aporte a perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

De acordo com Gil (2002, p.44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”. Essa tipologia de pesquisa responde satisfatoriamente à nossa problemática na medida em que nos preocupamos em analisar dados esparsos no espaço e no tempo. Desta feita, a pesquisa bibliográfica permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (*ibidem*, p. 45) através da pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002) é um processo organizado que conta com etapas não rigorosamente ordenadas, mas necessárias para a obtenção de resultados mais fidedignos e confiáveis. Este roteiro encontra-se esquematizado na figura 1.

**Figura 1.** Esquema do roteiro da pesquisa bibliográfica.



Fonte:Elaborado pelo autor a partir de Gil (2002)

A pesquisa documental “assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica” (*ibidem*, p.45), uma vez que ambas se dedicam à análise de “documentos impressos” (*ibidem*, p.46). No entanto, guardam diferenças:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (*ibidem*, p.45)

Dada a similaridade entre a pesquisa documental e a bibliográfica, Gil indica que “as fases do desenvolvimento de ambas, em boa parte dos casos, são as mesmas” (*ibidem*, p.87). Em nosso estudo, adotamos as fases descritas na figura 1 tanto para as fontes documentais quanto para as bibliográficas primárias.

## **2.2 Relevância, problema e objetivos da investigação.**

Nesta seção dedicamo-nos à apresentação das justificativas que conferem relevância ao estudo; a descrição do problema e dos objetivos geral e específicos.

### **2.2.1 Relevância do estudo**

Para Gil (2008, p.35) “Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos.”, ou seja, a relevância de um estudo está atrelada ao potencial dele de conduzir a produção de conhecimento. Esta relevância, entretanto, para o mesmo autor, possui três dimensões: A relevância pessoal-profissional, a Acadêmico-científica e a Social.

A Relevância Pessoal-profissional versará sobre de que forma a pesquisa proposta gerará conhecimento relevante para o pesquisador enquanto pessoa e profissional. A Relevância Acadêmico-científica aponta em que medida a pesquisa irá contribuir com o acervo acadêmico e científico. Por fim, a relevância social

suscita é finalidade ímpar da pesquisa, a contribuição que ela trará para a sociedade como um todo.

#### 2.2.1.1 Relevância pessoal-profissional

Cursei Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde, sem dúvida, eu pude enriquecer imensamente meus conhecimentos, amadureci minha postura e visão perante a Ciência e a Pesquisa e, para além de tudo isso, formei o profissional que sou hoje, um profissional dedicado, responsável, desenvolvido e inacabado. Esse último elemento, a incompletude do professor, é o que move e dinamiza minha performance docente, bem como meus estudos e é também o que me trouxe aqui para este curso de Mestrado.

Desde antes da graduação o campo da Educação me encantava na figura de mestras que alimentaram meu desejo por seguir esta linda e árdua carreira, entretanto, foi no segundo semestre da Licenciatura que pude efetivamente iniciar o exercício da docência ao ser convidado a integrar a equipe de professores voluntários em um curso pré-vestibular popular, o mesmo em que eu fora aluno anos antes. No Resgate Popular (nome do curso a que me referi anteriormente) eu ministrava aulas de Biologia Ambiental, focadas em Botânica, Zoologia e Ecologia. Foi uma experiência muito rica e satisfatória, e ao mesmo tempo instigante e desafiadora. Tive apoio dos colegas educadores que já desenvolviam trabalhos formidáveis.

O Resgate Popular foi apenas o início do trânsito entre cursos pré-vestibulares populares. Destaco o período em que atuei no curso Quero-quero que era sediado e incentivado pelos Correios e Telégrafos de Porto Alegre. Esse curso me permitiu ampliar a experiência de professor no componente Biologia, mas também me ofereceu a chance de lecionar Língua Portuguesa, Física e Matemática como professor substituto. Fato esse que me levou a transitar entre diversos componentes e metodologias, além de suscitar a interdisciplinaridade em minhas aulas.

Vale ressaltar que apesar de o objetivo, aparentemente óbvio, dos cursos pré-vestibulares populares ser exclusivamente aprovar seus discentes nos principais vestibulares e ENEM, a dinâmica é muito mais ampla, uma vez que a proposta popular abre espaço para questionamentos relativos à justiça social, direitos e deveres, lugar de fala, entre outros tópicos. Em outras palavras, os cursos populares visam criar um ambiente que se dispõe a formar pessoas populares convictas de seus direitos e dispostas a ocupar espaços que antes lhes eram negados, como a própria Universidade. Nesse sentido, os cursos configuram e afirmam o ato de educar enquanto ação política e transformadora (FREIRE, 1987).

O ápice da minha trajetória acadêmica materializou-se no Trabalho de Conclusão de Curso, o TCC. Não foi difícil determinar o objeto de pesquisa; após anos de trabalho com jovens e adultos nos cursos pré-vestibulares, certamente seria neles que eu viria a debruçar meu pensamento. Na época, entretanto, desejei ampliar meus horizontes para ter um olhar cuidadoso para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um todo e não somente para os cursos. Foi justamente nas experiências com os pré-vestibulares que percebi haver uma demanda específica do público jovem e adulto em geral no que diz respeito a metodologias de ensino.

Fui gentilmente aceito como orientando de TCC da Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Denise Comerlato. As aprendizagens foram intensas. Embora eu lidasse com a Educação Popular de uma forma prática, eu não tinha profundidade teórica e nem familiaridade com diversos pensadores da área. Com a incansável dedicação de minha orientadora, foi possível delinear um pensamento que supera a ideia infantil que eu tinha de metodologia enquanto um conjunto de táticas e técnicas que levam à aprendizagem efetiva. Denise e eu concordamos que a Educação Popular, no intento de promover a libertação e emancipação humana, estaria a serviço de um trabalho verdadeiramente ocupado do progresso das classes populares na superação das desigualdades sociais. É nesse sentido que apontamos a Educação Popular como estratégia potente de ação junto ao público da EJA, o qual é composto majoritariamente por integrantes das classes populares.

A pesquisa do TCC promoveu um amadurecimento em minha forma de pensar e agir na Educação. A experiência potencializou aquilo que nascera na graduação e nos cursos e se concretizara como objetivo profissional, uma Educação

voltada para a formação integral humana, não só para os jovens e adultos, mas para estudantes de todas as etapas e modalidades de ensino.

Do início ao fim da graduação construí um aporte teórico-prático que me proporciona, desde então, esperança e confiança em um trabalho que supera de forma concreta a Educação Tradicional. Venho trabalhando nisso e tenho tido algumas experiências de sucesso a partir de círculos dialógicos acerca de temas relativos às Ciências, confecção de materiais concretos em conjunto com os educandos, promoção de pesquisas a partir dos interesses pessoais ou coletivos dos estudantes, entre outras.

O TCC fora o ápice da minha trajetória acadêmica, muito embora não tenha sido seu fim. No ano seguinte à conclusão da Graduação, mais precisamente no segundo semestre de 2015, compus o corpo discente de uma disciplina da UFRGS como aluno PEC (Programa de Educação Continuada). A disciplina, ministrada pelo Prof. Dr. Luis Armando Gandin, tratava da obra de Michael Apple, um pensador estadunidense que analisa de forma crítica os currículos escolares. O olhar do autor está atento para as formas de poder exercidas pelo currículo desde sua apresentação formal até o currículo oculto. Os diálogos estabelecidos nessas aulas me agregaram ainda mais perspectivas relacionadas à Educação Popular. Eu poderia sintetizar todo o conhecimento adquirido na disciplina e vinculado aos saberes prévios em uma questão: Como promover emancipação em uma Política Educacional que exerce poder hegemônico sobre os atores das escolas?

Para além das experiências acadêmicas descritas, cursei pós-graduação lato sensu em “Ensino de Biologia”, e cursos livres que abordaram temas diversos como: Autismo, Inclusão, Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), Educação para a Diversidade, Bullying, Gestão Democrática, entre outros.

Experiências na docência também corroboram com minha trajetória acadêmica, já que me expuseram às mais diversas situações de reflexão e, inclusive, produção. Fui integrante, em 2019, do Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração do Plano de Estudos Municipal do Componente de Ciências de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse grupo houve discussões de ordem teórica, metodológica, logística e organizacional, as quais derivaram em

formações e reuniões com o corpo docente municipal das Ciências, contando conosco (GT) na liderança e mediação. O GT participou de forma direta da redação e revisão do Plano de Estudos, o que promoveu em mim e em meus colegas mais do que um sentimento de pertencimento, mas principalmente de formação. Além disso, no ano de 2020, fui convidado para, junto a três colegas, elaborarmos a Avaliação Diagnóstica Municipal do componente curricular Ciências. Para isso elaboramos questões de múltipla-escolha pensadas a partir das habilidades previstas no Plano de Estudos Municipal de Sapucaia do Sul/RS.

Dada a trajetória relatada, a qual está repleta de experiências relativas à execução e ao planejamento de políticas públicas educacionais, torna-se evidente a relevância dessa pesquisa para minha formação pessoal e profissional.

#### 2.2.1.2 Relevância acadêmico-científica

Alinhados à ideia de que o conhecimento se constitui de um processo coletivo, em que nosso estudo integra uma rede de outros que se atravessam e contribuem com a construção epistemológica dos temas estudados (ALVES-MAZOTTI, 2001), nos dedicamos agora em localizar materiais que se afinam ao nosso tema. Materiais estes que se diversificam em artigos científicos, teses e dissertações, os quais serão indicados na sequência.

No quadro 1 apresentamos os seis artigos que compõem o Banco de Dados do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade, coordenado pela Dra. Dirléia Fanfa Sarmento, orientadora deste estudo. Estes artigos, foram selecionados pelos integrantes do grupo a partir da busca em repositórios digitais, tais como o Scielo, com o objetivo de mapear os estudos relativos à Educação para a Cidadania Global.

**Quadro 1.** Seleção de artigos sobre a Educação para a Cidadania Global.

<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
ARISTIZÁBAL, Alejandra B.	Educación para laCiudadanía Global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador.	2011
LOURENÇO, Mónica.	Cidadania global e integração curricular: desafios e	2018

	oportunidades nas vozes de formadores de professores.	
CABRAL, Guilherme P.	Educação para a Cidadania Global no Brasil e a participação do imigrante.	2019
HORTAS, María J. B.	Educación para laCiudadanía Global: formación de profesoresenlaEscuela Superior de Educación de Lisboa.	2020
ESTELLES, Marta; FISCHMAN, Gustavo E.	Imaginando uma Educação para a Cidadania Global pós-Covid-19.	2020
VEGA, Antonio P. V.; BOER, Noemi.	Educação para a sustentabilidade e cidadania global: um estudo na perspectiva das orientações da UNESCO.	2020

Fonte: Banco de Dados do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade.

Em seguida apresentamos um breve resumo dos artigos apresentados no quadro 1.

Aristizábal (2011) procura esclarecer o significado de cidadania global com a finalidade de refletir sobre os princípios pedagógicos da Educação para a Cidadania Global (ECG). Apresenta um breve histórico da educação para o desenvolvimento desde a década de 50 até a educação para a cidadania global. Para explicar a cidadania global vale-se de estudos sobre o cosmopolitismo e para elucidar sua relevância para educação, dialoga com ideários do interculturalismo. Conclui que o cosmopolitismo é um fenômeno central na ideia de cidadania global e fundamental para o estabelecimento da ECG.

Lourenço (2018) debruça sua atenção para a formação de professores em um contexto de internacionalização do currículo para esta formação. Analisa esse fenômeno sob a ótica da cidadania global. Obteve como resultado de seus estudos que os professores em formação veem a ECG como estratégia promissora para a formação docente. Entretanto entendem que trata-se de uma proposta complexa e difícil de se operacionalizar, demandando maiores esforços para isso.

Cabral (2019) contextualiza seus estudos no mundo globalizado e procura compreender como os cidadãos imigrantes têm seu direito à educação atendido em seus países de refúgio. Nessa ótica, procura dialogar com os princípios da ECG e com os dispositivos jurídicos brasileiros que versam sobre o tema imigração. Também se preocupa em dar conta de avaliar de que forma a formação cidadã dos indivíduos locais articula-se nessa relação com o imigrante.

Hortas (2020) avalia as estratégias de formação na educação básica, secundária e de professores para a cidadania global. O estudo revelou que há tímidos avanços nesse sentido, embora se reconheça cada vez mais sua presença nas formações de mestrado.

Estelles e Fischman (2020) apresenta uma análise panorâmica da ECG no contexto da pandemia da Covid-19, o qual provocou mudanças na vida das pessoas e modificou os costumes em muitos aspectos, até mesmo no modo de se garantir direitos, como o direito à privacidade. O estudo compreende a relevância da ECG, mas pondera que sua previsão nos documentos não são realistas para situações como as da pandemia, as quais levaram os estudantes a uma relação bem mais distante com a escola e com a sociedade.

Vega e Boer (2020) se dedicam em apresentar o histórico da Educação Ambiental e para a sustentabilidade. Para isso adotam os princípios da UNESCO associados à cidadania de modo a vincular a cidadania aos aspectos ambientais e de sustentabilidade. A ECG entra como uma das propostas que contribuem com as reflexões dos autores.

Para o mapeamento das dissertações e teses, utilizamos como fonte de consulta o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo-se presente que todos os Programas de Pós-graduação do Brasil possuem a obrigatoriedade de encaminhar à CAPES dados relativos às dissertações e teses defendidas anualmente em cada programa.

O levantamento foi realizado no início do ano de 2023. Com o descritor "educação cidadania global" não foi localizado nenhum trabalho no Catálogo. Já com o descritor "Cidadania Global", foram identificados 40 resultados, sendo que deste conjunto de trabalhos, oito tinham como centralidade a questão da cidadania global. Contudo, destes oito estudos, excluimos as dissertações de mestrado de Krunitzki (2009); Porfírio (2018) e Campos (2011) pois as mesmas não tinham como temática investigativa a educação.

Importante salientar que o termo Educação para a Cidadania Global (ECG), no ideário da UNESCO, é enfatizado na Declaração de Incheon, em 2015 (UNESCO, 2015). Igualmente, observamos por meio deste mapeamento que a abordagem da ECG no âmbito científico ainda é incipiente. Desta forma, os cinco trabalhos selecionados são apresentados no quadro 2.

**Quadro 2.** Revisão de Dissertações e Teses – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

<b>Autor</b>	<b>Título/Área de concentração/ Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
IOSIF, Ranilce M. G.	<b>A qualidade da educação na Escola Pública e o Comprometimento da Cidadania Global Emancipada:</b> Implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil./ Política Social./ Universidade de Brasília.	D	2007
DANIELSKI, Kellin.	<b>Educação para a Cidadania Global na formação de enfermeiros:</b> um estudo de caso./Enfermagem./ Universidade Federal de Santa Catarina.	D	2017
COSTA, Camila S.	<b>A educação para a Cidadania Global:</b> uma experiência no 6º ano do Ensino Fundamental a partir do educar pela pesquisa./Educação./Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	M	2019
BASTOS, Robson dos S.	<b>A educação para a Cidadania Global da UNESCO e seus nexos com a formação de professores de Educação Física no Pará.</b> /Educação./ Universidade Federal do Pará.	D	2019
PIERO, Alekssey M. O. Di.	<b>A educação sexual na constituição da Cidadania Global como projeto de transição:</b> ensaio a partir das Epistemologias do Sul./ Educação Escolar./Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.	D	2019

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no mapeamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Disponível em [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/!](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/))

Nos dedicamos agora em apresentar brevemente os estudos realizados nas teses e dissertações indicadas no quadro 2.

O estudo de Iosif (2017) propõe averiguar “até que ponto a baixa qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental compromete a cidadania da população mais marginalizada e contribui para o aprofundamento da pobreza e da desigualdade no Brasil.” (p. 20). Os dados foram coletados junto aos professores de duas escolas públicas da periferia da região de Paranoá, Brasília, através de observação participativa, questionário de profundidade, entrevista e encontro coletivo. A análise dos dados deu-se pela hermenêutica de profundidade. Pode-se observar que há fatores na escola pública brasileira que precarizam a aprendizagem e a cidadania. Para a autora, “o jogo assimétrico de relações de poder presente no contexto escolar [...] impede professores e alunos de exercer sua cidadania.” (p.

254). A inadequação dos “critérios das políticas de avaliação educacional e das políticas sociais vinculadas à educação” (p. 253) estão na contramão da qualificação das escolas públicas periféricas, na medida em que os docentes apresentam dificuldade de cuidar “da cidadania de seus alunos” (p. 278), assim como suas aprendizagens e cidadania se apresentam igualmente frágeis. Fatores estes que precarizam a aprendizagem e a cidadania nas escolas públicas da periferia brasileira. Apesar de apresentar um cenário desfavorável para a formação para a cidadania, inclusive global, o estudo propõe estratégias para superar essa dificuldade, tais como empreender na educação que desenvolva nos estudantes as habilidades de aprender a ser, aprender a aprender, aprender a compreender e aprender a pensar. A autora aponta ainda que há uma necessidade de que a sociedade civil se mobilize em prol da educação pública e de qualidade. Por fim, conclui que a educação pública é fundamental nessa superação, assim como o é a qualificação e valorização dos professores, os quais exercem “papel estratégico no processo de construção de um Brasil melhor, mais justo e mais democrático.” (p. 278).

A tese de doutorado de Danielski (2017) procura “Compreender como a educação para uma cidadania global está presente em um curso de Graduação em Enfermagem com referencial crítico, criativo e reflexivo.” (p. 35). Para isso realiza estudo de caso junto a diretores, professores e alunos de um Curso de Enfermagem. A análise documental, entrevista e questionários foram os métodos escolhidos para a coleta de dados, os quais foram analisados pelo método de Stake. Revelou-se a partir da análise que o Curso de Enfermagem deve oferecer

ambiente favorável para o aprendizado, seja presencialmente ou no ciberespaço, com espaços físicos ou virtuais, com estratégias ativas de aprendizagens físicas, ou o uso de mídias sociais virtuais e/ou outras TICs, com professores capacitados críticos, criativos, reflexivos e preparados para ensinar e desenvolverem competências midiáticas e informacionais aos seus alunos. (p. 213)

Danielski considera ainda que a formação superior em Enfermagem se constitui como um espaço propício para a Educação para a Cidadania Global.

Costa (2019) em sua dissertação, procura “compreender as potencialidades do educar pela pesquisa para o desenvolvimento da educação para a cidadania global na educação básica” (p.20). Para isso, desenvolve uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação junto a uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados se deu pela observação participante e produção textual. Os dados foram analisados através da técnica de Análise Textual Discursiva (ATD). A análise levou a autora a compreender que a Educação para a Cidadania Global (ECG) promove a “transformação da realidade social” (p.111), na medida em que “potencializa a reflexão e o educar pela pesquisa é uma possibilidade de instigar os estudantes a pensarem sobre sua própria realidade, tendo consciência de que cada um é responsável e partícipe da sociedade glocal (global-local).” (p.111). Por fim, a pesquisa ressalta a viabilidade de se trabalhar através de pesquisa e projetos na educação básica com vistas à formação de Cidadãos Globais.

A tese do doutorado de Bastos (2019) procura responder à questão: “existem relações entre as recomendações da UNESCO para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global e a proposta de formação presente nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das universidades públicas do estado do Pará?” (p.27). Tal pesquisa caracterizou-se como estudo documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA) e da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (FEF/UFPA). A análise dos dados e a constituição do conhecimento foram inspirados na tradição marxiana. O estudo delinea a construção do conceito de cidadania global desde sua concepção no liberalismo clássico europeu e sua evolução até o neoliberalismo, contextualizado então na globalização. Em seguida, o estudo dedica-se a compreender as prerrogativas da UNESCO para a formação de professores dentro da lógica da Educação para a Cidadania Global. Concluiu-se que o PPP da CEDF/UEPA se alinha à proposta da UNESCO para formação de professores na perspectiva da Educação para a Cidadania Global, enquanto o PPP da FEF/UFPA encontra-se na contramão dessa perspectiva. O autor ainda sugere que é necessário que sejam “[...] elaboradas propostas que atendam as demandas da classe trabalhadora, contrárias aos interesses de grupos corporativos e reacionários” (p.262), propostas estas que tendem a promover a Educação para a Cidadania Global.

Piero (2019) em sua tese de doutorado procura responder à questão: “há algum potencial emancipatório na Educação para a Cidadania Global e, caso haja, como pode ser melhor aproveitado?” (p.11). O autor assume a hipótese de que há sim um potencial de emancipação na Educação para a Cidadania Global. O estudo foi construído por meio do ensaio teórico fundamentado no método fenomenológico. É relevante ressaltar que o ensaio se dividiu em duas partes principais, “A primeira parte procura demonstrar como a Educação para a Cidadania Global pode ser inscrita em um projeto de transição civilizacional, configurando-se como uma proposta emancipatória radical para o século XXI.” (p.11) e “A segunda parte [...] busca oferecer um aporte à Educação para a Cidadania Global, tecendo considerações sobre a importância da educação sexual no projeto contra-hegemônico de transição.” (p.11-12). Da primeira parte o autor conclui que se deve construir um Movimento pela Cidadania Global (MCG) embasado na Epistemologia do Sul, ou seja, “A luta pelo estabelecimento da Idade Planetária não deveria, portanto, restringir-se aos ativistas do Norte Global cujas preocupações dificilmente conseguem abranger os problemas reais das vítimas mais atingidas do Sul ou dos territórios sulinizados.” (p.137). Da segunda parte, destaca-se a contextualização da educação sexual, entendida como toda a discussão e reflexão sobre as questões de gênero, diversidade e liberdade sexual proposta nas escolas, a qual é tida como ideologia de gênero para o movimento neoconservador que tem crescido no Brasil nos últimos anos. “A educação sexual aparece então como uma necessidade imperativa ao propósito maior de superação do Estado-nação” (p.138), logo, ela tem um papel relevante na construção da Cidadania Global no Sul, uma vez que se apresenta no contrafluxo do movimento neoliberal que reforça as desigualdades ao discriminar as diferenças.

Salientamos que, a análise e a reflexão sobre os pressupostos dos autores dos artigos (indicados no quadro 1) e das dissertações e teses (indicadas no quadro 3), serão contempladas nos capítulos 3 e 4 deste projeto, articulando tais pressupostos a incursão teórico-analítica dos dispositivos que constituem o *corpus* investigativo desta pesquisa.

### 2.2.1.3 Relevância social

É esperado que todos os trabalhos de pesquisa “[...] estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social.” (ANDRÉ, 2001, p. 59). Ao brindar essa premissa, nos cabe compreender e evidenciar o compromisso social que nosso estudo vincula à efetivação do direito à educação.

Considerar que “O direito à educação de qualidade ganha tônica mundial a partir do conjunto de dispositivos legais difundidos no início da década de 90, implicando os países signatários a assumirem o compromisso com a educação de qualidade.” (RAMOS, 2019, p.143) nos leva à responsabilidade que o Brasil, entre outros países signatários, tem com a oferta de educação com qualidade.

Em seu artigo 205, a Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988, p. 123). O reconhecimento da educação enquanto direito de todos é elucidado por muitos dispositivos legais nacionais e internacionais dado o consenso que se tem sobre seu papel fundamental para a vida humana. Inclusive há reconhecimento por parte da ONU de que “[...] a educação pode acelerar o progresso para que todos os ODS sejam conquistados e, portanto, deveria fazer parte das estratégias para alcançá-los.” (UNESCO, 2016a, p.6). Em outras palavras, a educação é o meio pelo qual todos os objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS), os quais perseguimos para se construir um mundo mais sustentável em todos os aspectos, podem ser alcançados.

Garantir que se efetive o direito à educação é também meio de potencializar a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres de tal modo que ajam de forma coerente e responsável em todas as esferas de suas vidas, desde a familiar até a global. Nesse sentido, há de se salientar que a educação, enquanto dever do Estado em colaboração com a sociedade deve providenciar que sejam “assegurados seus [dos estudantes] direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7). É evidente que buscando somar aos conhecimentos acerca da efetivação do direito à educação, nossa pesquisa assume um compromisso social para com esta.

### **2.2.2 Problema e objetivos da investigação**

Seguimos então para a formulação do problema, o qual, segundo Gil (2002, p.24), consiste no conjunto de “variáveis que podem ser tidas como testáveis” e além disso, relaciona-se a “[...] qualquer situação, passível de investigação e discussão, que precisa ser resolvida” (ALVARENGA, 2014, p.59).

Diante do exposto, propomos como problema de pesquisa: Quais são as relações existentes entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação abordadas nos dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir da década de noventa?

Em consonância com o problema de investigação, o objetivo geral é: Compreender as relações existentes entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação abordadas nos dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir da década de noventa.

Os objetivos específicos são:

a) Mapear os dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que abordam a Educação para a Cidadania Global (ECG).

b) Analisar a perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG).

c) Refletir sobre as relações existentes entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação abordadas nos dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

### **2.3 Constituição do corpus investigativo**

Definido o problema e os objetivos, nos cabe agora indicar as “fontes capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto.” (GIL, 2002, p. 64), nosso *corpus* investigativo.

O *corpus* investigativo está composto pelos seguintes documentos da UNESCO: Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios

do século XXI (UNESCO, 2015), Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016a) e Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial? (UNESCO, 2016b).

## 2.4 Técnica de Análise dos dados

Os dados extraídos do *corpus* investigativo passarão pela análise de conteúdo. Esta técnica corresponde a “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” (BARDIN, 2011, p.15). Trata-se, portanto, de um processo que se aplica aos estudos do campo das ciências humanas e sociais. Sendo a análise de conteúdo uma técnica que surgiu da necessidade de fomentar estratégias que conferissem rigor às pesquisas que se debruçaram sobre os fenômenos sociais, psicológicos, educacionais, entre outros, os quais encontravam-se à margem do que era considerado científico dada a subjetividade dos trabalhos antes do advento de técnicas como a análise de conteúdo (*ibidem*). Compreendemos que a análise de conteúdo é a técnica capaz de elucidar as respostas que procuramos em nosso corpus investigativo dada sua natureza.

Segundo Bardin (*ibidem*, p. 125), a análise de conteúdo organiza-se em três etapas: “1) a pré-análise; 2) a exploração dos materiais; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita” (*ibidem*, p.125). Na qual se realizam a leitura “flutuante”, a escolha dos documentos, a formulação dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores e a preparação do material.

A leitura “flutuante” é a etapa em que se deve ler os documentos sem intenções prévias e nem critérios, é importante deixar-se levar pelas impressões e interpretações iniciais. Trata-se de um evento importante que nos deixa à vontade com o texto, como se estivéssemos nos conhecendo melhor e acurando nossa visão para os elementos que nele estão contidos.

A escolha dos documentos, em nosso caso, foi realizada à *priori*, tendo em vista que nosso problema se concentra em um fenômeno específico, que é a Educação para a Cidadania Global. Tal escolha respeitou as regras de exaustividade (nada relativo ao problema ficou de fora do *corpus*), homogeneidade (todos os documentos atendem aos critérios da pesquisa – discutir a educação em contexto global) e pertinência (todos os documentos pertencem ao escopo da problemática proposta). (*ibidem*)

Apesar de termos nossos objetivos estabelecidos à *priori*, reconhecemos que durante a pré-análise, outros objetivos podem surgir dos materiais em tratamento. Do mesmo modo, o tratamento inicial é também o momento de selecionar, recortar ou pontuar índices que emergem dos materiais e ao mesmo tempo elaborar indicadores que permitirão a análise desses índices. Nesta pesquisa, os índices são os recortes dos textos relativos à temática estudada. Estes recortes passarão pela análise através de indicadores, os eixos temáticos, os quais, para Bardin (2011, p.136) são entendidos como “temas-eixo, em redor dos quais o discurso se organiza”. Neste estudo, adotamos como eixos temáticos: os pressupostos da UNESCO acerca da Educação para a Cidadania Global (do qual emergiram dois sub eixos, as Emergências Globais e as Abordagens Pedagógicas) e a correlação da ECG com a efetividade do direito à educação (desenvolvidos no capítulo 4).

Por fim, o material deve ser preparado para a análise, nesse caso recorreremos a organização de passagens dos textos através de cores e eventuais comentários que pudessem auxiliar na correlação dos dados.

Para Bardin (*ibidem*), “Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas.”, ou seja, a exploração do material passa os índices pelo crivo dos indicadores.

É chegada a hora de tratar, inferir e interpretar os resultados. Tendo sido bem executadas as etapas anteriores, esta etapa se concentra em converter os dados separados em textos lógicos que delineiam a análise feita de modo a apresentar respostas ao problema proposto. (*ibidem*)

De forma a ilustrar o processo da análise de conteúdo realizada nesta pesquisa, observe a figura 2.



**Figura 2.** Esquema das etapas da análise de conteúdo utilizadas nesta pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Bardin (2011)

O esquema da figura 2 nos revela um ponto chave da análise de conteúdo com o qual concordamos com Bardin (*ibidem*): o fato de que a análise de conteúdo é um processo mais cíclico do que linear. Apesar de estarmos, por exemplo, em fase de formação dos eixos temáticos, podemos necessitar de complementações que talvez encontremos em outros textos, sobre os quais devemos realizar a leitura “flutuante”.

Feitas tais considerações, passamos ao terceiro capítulo que analisa o princípio da educação enquanto um direito de todos.

### **3 A EDUCAÇÃO ENQUANTO UM DIREITO DE TODOS**

Este capítulo está dedicado a organizar a análise feita sobre a educação enquanto direito de todos. Para isso, o capítulo se divide em duas seções: O direito à educação: uma visão geral sobre os dispositivos legais internacionais; e O direito à educação no contexto nos dispositivos legais que regulam a Educação no cenário nacional.

#### **3.1 O direito à educação: uma visão geral sobre os dispositivos legais internacionais**

Apesar de latente, o direito à educação não é tema de discussão recente. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 aponta que “Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. (UNESCO, 1990, p. 1). A própria Declaração da Educação para Todos é um documento que surge em um contexto de evidente desigualdade de acesso à educação e é também justamente sobre a efetivação desse direito para todos, sem exceção, que esta versa. O documento aponta para a desigualdade de acesso à escola entre homens e mulheres, o índice alto de analfabetismo adulto em vários países, entre outros aspectos. A Declaração reforça a necessidade de se avançar na “universalização ao acesso à educação, à promoção da equidade, atenção à aprendizagem, além de ampliar os meios de ação da Educação Básica por meio do fortalecimento de alianças” (RAMOS, 2019, p.146). Consta ainda “que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas e as idades, no mundo inteiro;” (UNESCO, 1990, p.2)

Apesar de reconhecermos que “No transcorrer da última década houve esforços para ampliar o acesso à educação, aumentando o número de matrícula.” (RAMOS, 2019, p.151), concordamos com o autor no sentido de que “tal ampliação requer acompanhamento em termos de qualidade educacional que deve se refletir na aprendizagem.” (*ibidem*, p. 151).

Dez anos depois da Declaração Mundial sobre Educação para todos, a Declaração de Dakar reiterou que “A educação é um direito humano fundamental”

(idem, 2001, p.8). Nesse sentido, entende-se que “toda a criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem [...]” (ibidem, p.8). Podemos perceber que, embora haja um compromisso da UNESCO em relação à universalização da educação básica, ela compreende que o acesso à educação não é a única defasagem no atendimento do direito à educação, como podemos observar na passagem a seguir:

A Avaliação de EPT 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades de indivíduos e das sociedades. (ibidem, p.8)

Há uma convicção da UNESCO de que o direito à educação só será efetivo quando garantir acesso, permanência e qualidade. A efetivação do direito à educação só será possível quando esses três pilares estiverem satisfatoriamente alicerçados.

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou o documento denominado de Agenda 2030, o qual estabeleceu “17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável com 169 metas associadas que são integradas e indivisíveis.” (ONU, 2015, p.7). A figura 3 apresenta os 17 ODS.

**Figura 3.** Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.



Fonte: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 20 de mar. 2023.

A Agenda 2030 foi desenvolvida a partir da compreensão de que os Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio (ODM) propostos 15 anos antes, embora tenham trazido grandes progressos em alguns setores, estava longe de dissolver a desigualdade em nível global (ONU, 2015, p.7). Portanto, a Agenda 2030 é uma aposta na sequência do progresso com vistas ao desenvolvimento sustentável em todos os níveis e para todos.

Conforme exposto na figura 3, dos dezessete ODS, apenas o quarto se concentra exclusivamente na educação, embora a Agenda 2030 reconheça nele um fator relevante para o alcance dos demais (VEGA; BOER, 2020).

A ODS 4 dispõe, entre outros aspectos, que se deve “garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (ONU, 2015, p.23). Pode-se averiguar que a Agenda 2030 está preocupada com a efetivação do direito à educação para todos, sem exceção, uma vez que ao indicar meninos e meninas, reconhece que a desigualdade de gênero precisa ser superada inclusive no âmbito educacional. Seguindo a mesma lógica, a ODS 4 estende essa necessidade às crianças com deficiência, aos refugiados, aos povos originários, entre outros.

O documento elucida também a qualificação profissional dos professores como uma meta primordial a ser atingida para que, de fato os estudantes possam acessar, permanecer e usufruir de um sistema de ensino eficiente, ou seja, tenham atendidas suas necessidades de aprendizagem, algo elementar em se tratando de garantir o direito à educação.

Alinhando-se ao princípio da educação enquanto direito humano fundamental, a UNESCO assume o desafio da promoção e da coordenação de espaços e tempos coletivos de elaboração de documentos orientadores para políticas e ações que garantam este direito. Exatamente por isso, “A UNESCO, é responsável por liderar e coordenar a Agenda da Educação 2030, um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade, parte de um movimento global para erradicar a pobreza.” (VEGA; BOER, 2020, p. 188).

A Declaração Educação 2030 – Declaração de Incheon, proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é um documento que complementa a Agenda 2030 com o objetivo de delinear e apresentar metas para a concretização do ODS 4. Esta declaração reforça o compromisso que os países signatários da ONU, como o Brasil, devem ter com a efetividade do direito à educação.

Para a Declaração Educação 2030, “A nova agenda educacional [...] é abrangente, holística, ambiciosa e universal, além de ser inspirada por uma visão da educação que transforma a vida de indivíduos, comunidades e sociedades, sem deixar ninguém para trás.” (UNESCO, 2016a, p. 6).

Não deixar ninguém para trás é, como exposto pelo próprio documento, uma visão ambiciosa, mas é ao mesmo tempo fundamental, na medida em que não se pode pensar em garantir um direito humano a apenas uma parcela de pessoas. Se é um direito universal, como a Declaração de Incheon assinala, precisa-se que todos, sem exceção, possam acessar a Educação, nela permanecer e dela obter ensino de qualidade (*ibidem*). Ao defender essa perspectiva, o documento indica que a nova agenda de Educação, a chamada Educação 2030

[...] se baseia em direitos e é inspirada por uma visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base em princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural, linguística e étnica, responsabilidade compartilhada e responsabilização. (*ibidem*, p. 6).

A visão humanística adotada pela Educação 2030, como visto, está vinculada à formação de seres humanos que reconhecem seu papel na sociedade, fomentando assim valores associados ao bem-estar social. Além de vincular-se à questão social da formação humana:

A abordagem humanista leva o diálogo sobre educação além de seu papel utilitário no desenvolvimento econômico. Existe uma preocupação central com a inclusão e uma educação que não exclua nem marginalize. Serve, ainda, como um guia para lidar com a transformação do panorama global da aprendizagem, em que o papel de professores e outros educadores

continua igualmente central para facilitar a aprendizagem com vistas ao desenvolvimento sustentável de todos. (*ibidem*, p. 41)

Ao lidar com o panorama global, a abordagem humanista, com mediação adequada dos professores, dilui fronteiras e faz de todos, sem exceção, cidadãos globais, engajados com as questões mundiais. Essa noção é decorrente do forte movimento de globalização que tem transpassado a vida dos indivíduos e comunidades nos mais diversos níveis e formas. Pode-se identificar este movimento, por exemplo, nas discussões acerca das questões ambientais que influenciam na vida local e global e exigem soluções igualmente locais e globais (*ibidem*). Também percebemos este fenômeno nos meios de comunicação, os quais têm nos colocado frente a frente com o estrangeiro, não sendo incomum nos depararmos com vídeos ou postagens que abordam culturas distintas da nossa, material este produzido, em sua maioria, pelos próprios nativos culturais (GUILHERME; GIRAFFA; MARTINS, 2018).

O cenário presente nos leva a crer que a globalização tende a ocupar cada vez mais espaço em nossas vidas e, com isso, espera-se que a educação possa responder de forma qualificada a tal demanda.

Para que a educação possa atender às expectativas sobre ela depositadas de forma qualificada precisa-se delimitar que

O direito à educação de qualidade é o direito à aprendizagem significativa e relevante. Entretanto, em um mundo diverso, as necessidades de aprendizagem variam entre as comunidades; assim, a aprendizagem relevante deve refletir o que cada cultura e cada grupo humano definem como necessário para viver com dignidade. Devemos aceitar que existem muitos modos diferentes de definir qualidade de vida e, portanto, maneiras muito diversas de definir o que precisa ser aprendido. Concepções utilitárias dominantes de educação devem admitir a expressão de outras formas de compreender o bem-estar humano e, assim, admitir também um foco na relevância da educação como bem comum. Isso implica ouvir as vozes silenciosas daqueles que ainda não foram ouvidos. A imensa riqueza representada por essa diversidade pode iluminar a todos em nossa busca coletiva pelo bem-estar. Uma perspectiva humanista é uma base necessária para outras abordagens à educação e ao bem-estar humano. (*idem*, 2016b, p. 37).

Como se pode perceber, para a UNESCO, a Educação deve se dedicar à formação de indivíduos sensíveis às questões globais sem deixarem de ser sensíveis à diversidade cultural. Pensar de forma crítica nos problemas globais exige estar atento e ser bom ouvinte antes de propor soluções a problemas de outrem. É importante pensar as questões postas a partir do contexto cultural real que as formularam. Corroborando com essa visão o exposto por Hortas (2020, p. 52) ao indicar que “[...] espera-se que a escola contribua para a formação de jovens e futuros cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.”.

Para atingir a meta de formar pessoas com as competências globais é necessário que o processo de ensino e aprendizagem se alinhe a essa premissa. Todos esses elementos estão consubstanciados ao projeto de educação de qualidade defendido pela UNESCO, sendo que a qualidade do ensino e aprendizagem vem sendo aprimorado desde o Relatório Delors (UNESCO,1996), o qual “propôs uma visão integrada da educação baseada em dois conceitos chave: aprendizagem ao longo da vida e os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos).” (UNESCO, 2016b, p. 19). Corroborando com essa premissa, a Declaração de Incheon

[...] explicita também que a educação de qualidade promove criatividade e conhecimento, e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e da Educação para a Cidadania Global (ECG). (SARMENTO; MENEGAT, 2021, p.8)

Contemplamos com isso a visão de que a formação deve passar pelos conhecimentos (aprender a conhecer), mas não se encerrar neles, devendo, portanto, também inteirar a eles as habilidades atitudinais (aprender a fazer) e socioemocionais (aprender a ser e a viver juntos) (BRASIL, 2017).

Entender o processo de ensino e aprendizagem dessa forma nos leva a conceber que as pedagogias alinhadas à formação nos termos da UNESCO devem

estar atentas aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, sem lhes hierarquizar, mas os encarando como alicerces de uma mesma ponte, sem os quais, torna-se inviável transitar da ignorância, no sentido mais etimológico da palavra, até a aprendizagem plena e significativa (UNESCO, 2015). De forma complementar, “A educação não se limita à aquisição de habilidades, envolve também valores de respeito pela vida e pela dignidade humanas, indispensáveis para a harmonia social em um mundo diverso.” (*idem*, 2016b, p. 41). Nota-se que novamente a UNESCO conduz o conceito ao campo social, no caso aponta as habilidades como insuficientes para se viver em um mundo diverso, sendo então necessário o estabelecimento de valores de respeito (*ibidem*).

Embora pareça estar claro que apenas os conhecimentos não são suficientes para desenvolver as competências propostas pela UNESCO também não são eles indiferentes ou inúteis, são essenciais, mas devem servir a um propósito maior que seu simples acúmulo, nesse sentido:

A educação tem papel crucial na promoção do conhecimento de que precisamos para nos desenvolver: em primeiro lugar, um sentimento de destino compartilhado com ambientes sociais, culturais e políticos locais e nacionais, bem como com a humanidade como um todo; em segundo lugar, uma conscientização dos desafios apresentados para o desenvolvimento de comunidades, graças a uma compreensão da interdependência de padrões de mudanças sociais, econômicas e ambientais nos âmbitos local e global; em terceiro lugar, um compromisso de se engajar em ações cívicas e sociais, baseado em um sentimento de responsabilidade individual com relação a comunidades, nos âmbitos local, nacional e global. (*ibidem*, p. 71).

O propósito do conhecimento, portanto, compreende a reflexão, ação e produção de novos conhecimentos em nível local e global (*idem*, 2016a). É precisamente nessa empreitada que reside a interpretação aqui adotada para o conceito de educação de qualidade na perspectiva da UNESCO. Para se educar com qualidade é preciso desenvolver conhecimentos, mobilizar habilidades, atitudes e valores que visem o bem estar social e individual em nível local e global de forma indissociada, ou seja, nada é opcional, todos os elementos são fundamentais no processo (*idem*, 2015). É também nesse contexto que a UNESCO nos apresenta uma pedagogia estratégica denominada Educação para a Cidadania Global (ECG) (*ibidem*).

Na próxima seção, discorreremos sobre os principais dispositivos legais que regulam a Educação no cenário nacional.

### **3.2 O direito à educação no contexto dos dispositivos legais que regulam a educação no cenário nacional.**

Conforme exposto na justificativa que confere relevância social a esse estudo, o direito à educação é um direito constitucionalmente assegurado a todos os cidadãos brasileiros. (BRASIL, 1988).

Em consonância com o disposto na Constituição da República do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (BRASIL, 1996) em seu artigo 5º dispõe que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, p.10)

Deste modo, a LDB classifica o direito à educação como público e subjetivo, em outras palavras, é um direito fundamental, de todos os cidadãos, os quais devem e têm autonomia para exigi-lo judicialmente se for preciso.

Referendando a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) corroboram que o Estado deve “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem.” (*idem*, 2013, p.7). Além disso, o documento reconhece a educação enquanto “direito inalienável de todos os cidadãos” (*ibidem*, p.9), entendimento este que reforça o caráter de direito fundamental da educação.

As DCN associam o direito à educação a um “projeto de Nação” (*ibidem*, p.9), o que suscita a articulação que se pretende entre educação e desenvolvimento. Ideia esta que, por sua vez, reforça os princípios apontados pelos dispositivos internacionais, na medida em que, para um projeto de Nação ser bem sucedido, precisa antes que a educação de seu povo seja acessível e qualificada. Para sua efetivação é necessário esforço e ação dos governos, contudo “a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar [...] a educação de

qualidade social é conquista” (*ibidem*, p.14). Este entendimento reforça a ideia de que efetivar o direito à educação não é uma missão exclusiva de governo, trata-se mais de uma mobilização da sociedade como um todo.

Além disso, as DCN apontam que o direito à educação é universal. O documento acrescenta que “O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente.” (*ibidem*, p.16), o que corrobora com o exposto pela Agenda 2030 da ONU, a qual afirma que garantir acesso, permanência e qualidade na educação é um objetivo fundamental para a efetivação de outros objetivos por ela previstos (ONU, 2015)

Por fim apresentamos a visão holística trazida pelas DCN sobre o direito à educação:

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. (BRASIL, p.17)

Assumir a centralidade da educação na formação humana de toda e qualquer pessoa é aceitá-la como dimensão chave para a garantia de todo e qualquer direito humano, reforçando aquilo que já vimos nos dispositivos nacionais e internacionais.

O documento Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: Linha de Base (BRASIL, 2014), em sua apresentação, enfatiza a relação entre o direito à educação e o monitoramento de como esse direito está se efetivando nas instituições educativas:

A concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com

níveis satisfatórios de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação. (BRASIL, 2014, p. 9).

O documento Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015) categoriza as vinte metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) em quatro blocos principais, conforme seu foco de atuação. A figura 4 apresenta a categorização.



**Figura 4.** Categorização das metas estruturantes do PNE 2014-2024.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2015, p.9-13).

Tendo presente que uma das dimensões do nosso estudo é o direito à educação, no quadro 3 apresentamos as metas estruturantes relativas à garantia do direito à educação básica com qualidade.

**Quadro 3.** Metas estruturantes: garantia do direito à educação básica com qualidade.

Garantia do direito à educação básica com qualidade
Metas estruturantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Meta 1:</b> universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da</li> </ul>

vigência deste PNE.

- **Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
- **Meta 3:** universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
- **Meta 5:** alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
- **Meta 6:** oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.
- **Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.
- **Meta 9:** elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
- **Meta 10:** oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
- **Meta 11:** triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2015, p.9-10).

Nesse conjunto de metas estruturantes, observamos que o foco se direciona para dimensões tais como a universalização; a alfabetização até o terceiro ano do Ensino Fundamental bem como a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional; a educação em tempo integral; o fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem; e à educação profissional e técnica.

Por fim, destacamos enquanto uma política pública direcionada ao direito à educação, a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

O referido documento tem como finalidade dar diretrizes que assegurem os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p.7) a partir do estabelecimento das aprendizagens essenciais que os estudantes devem acessar no ambiente escolar. A BNCC, faz referência à Constituição Federal, à LDB, às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, como normas que apontam o direito à educação enquanto fundamental e prioritário. Alude

também aos dispositivos da UNESCO como base de fundamento teórico e normativo dos princípios adotados por ela em sua proposição.

Com base no exposto, no próximo capítulo dedicamo-nos à articulação teórica analítica sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e suas relações com a efetividade do direito à educação.

#### **4 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG): UMA DIMENSÃO NECESSÁRIA À EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

O capítulo que se segue agora pretende explorar os aspectos analisados que revelem a Educação para a Cidadania Global, como meio de efetivação do direito à educação. Para isso, está organizada em duas seções sendo que, na primeira discorreremos sobre o entendimento da UNESCO em relação a Educação para a Cidadania Global (ECG). Na segunda, correlacionamos a Educação para a Cidadania Global com a efetivação do direito à educação.

##### **4.1 Entendimento da UNESCO acerca da Educação para a Cidadania Global**

Dedicamos esta seção para dialogar com os documentos da UNESCO em busca de esclarecimentos sobre o significado, a forma e outros aspectos atinentes à Educação para a Cidadania Global (ECG). Para fins de análise, esta seção está organizada em um eixo temático: Pressupostos sobre a Educação para a Cidadania Global. Este, por sua vez, se desdobra em dois sub eixos: Educação para a Cidadania Global e Emergências Globais e Educação para a Cidadania Global e Abordagens Pedagógicas.

##### **4.1.1 Eixo temático 1: Pressupostos sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG)**

Conforme exposto no capítulo anterior, a fim de contemplar a ODS 4 a UNESCO entende que “Uma parte integrante do direito à educação é garantir que a educação tenha qualidade suficiente para gerar resultados de aprendizagem relevantes, equitativos e eficientes em todos os níveis e contextos.” (UNESCO,

2016a, p. 9). Contextos tais que transcendem fronteiras e exigem dos cidadãos uma postura cada vez mais global (*idem*, 2015). Exemplo disso é a presença de refugiados em países que destoam deles pela língua e por outros elementos culturais, fenômeno que tem aumentado ano após ano. Cabe aos países de refúgio que recebam a essas pessoas e as mantenham dignamente, inclusive garantindo-lhes vagas nas escolas (CABRAL, 2019). Seguindo essa premissa, Cabral (2019, p. 183) propõe que:

[...] o direito humano fundamental à educação constitui elemento fundamental da formação para a cidadania global. Traz o outro para o ambiente escolar, reconhecendo-o como parte dele, e, a partir daí, consolidando uma aprendizagem num ambiente heterogêneo que viva cotidianamente a diferença e a interculturalidade.

Há muitas outras circunstâncias, além da inclusão de migrantes refugiados nas escolas, que revelam e reforçam a necessidade trazida pela Agenda 2030 de se pensar em estratégias, inclusive educacionais, para atender aos movimentos globais que têm se materializado em nossas vidas (UNESCO, 2016). Dessa demanda nasce a proposta da UNESCO de se adotar a Educação para a Cidadania Global (ECG) (UNESCO, 2015).

Ao compreender que a educação de qualidade se incumbe da formação social dos estudantes, cabe destacar que

[...] os problemas e conflitos sociais, sentidos individualmente e vividos localmente, assim como a busca de sua solução, passam, cada vez mais, a se articular com questões globais. Envolvem, nessa medida, um número maior de coletividades e de culturas, muito além das fronteiras do Estado. (CABRAL, 2019, p. 173)

Assumindo que a educação tem papel fundamental na formação de pessoas aptas a refletir e propor soluções aos problemas locais e globais, superando assim as fronteiras de Estado, é possível conceber a prática de uma pedagogia transformadora. Dela se espera o desenvolvimento de competências relativas à

sustentabilidade e à paz, valores globais de grande valia para o século XXI (UNESCO, 2015).

Em virtude dessa expectativa, a UNESCO (2015) sugere a adoção da ECG como estratégia pedagógica adequada à promoção da cidadania global. Evidentemente não se trata de uma estratégia simples e livre de questionamentos, a própria UNESCO (*idem*, p. 8) expõe que

Embora a ECG seja bastante reconhecida como uma dimensão-chave da educação para lidar com os desafios e as oportunidades impostos pela globalização, ainda não há consenso sobre o significado de cidadania global e, conseqüentemente, sobre o que a ECG deve promover.

Em consonância à falta de consenso sobre o significado de cidadania global e ECG, a UNESCO (*idem*, p. 10) indica que

Existem, atualmente, várias tensões em torno dos conceitos de cidadania global e de educação para a cidadania global. Embora essas tensões variem, todas apontam para a questão fundamental de como promover a universalidade (por exemplo, identidade, interesse, participação e deveres comuns e coletivos), ao mesmo tempo que respeitam a singularidade (por exemplo, direitos individuais, autoaperfeiçoamento).

Em razão da fragilidade conceitual, principalmente acerca da sincronização entre universalidade e singularidade, a própria UNESCO e muitos teóricos buscam soluções a esse problema epistemológico.

Cabral (2019, p. 174) propõe que “É no cenário de reconhecimento das limitações de uma execução de direitos humanos e democracia nos limites do território nacional, sem a consideração e em detrimento dos outros povos, que tem sido discutida a cidadania global.”. Dessa forma, parece não mais ter sentido pensar em soluções para os problemas locais ou globais desconsiderando as singularidades culturais e sociais de cada comunidade. O conceito de cidadania global, nessa perspectiva, parece se encaminhar para a ideia de que um cidadão global é aquele que, sem se descaracterizar como indivíduo local, reconhece a responsabilidade que compartilha de forma empática com os demais cidadãos do

mundo em discutir e solucionar questões em nível nacional e internacional (UNESCO, 2015).

O entendimento de cidadania global nesses termos fundamenta a Meta 4.7 da Declaração de Incheon, a qual entende que se deve

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (*idem*, 2016a, p. 21).

O desenvolvimento sustentável foi o primeiro tema a dar subsídio para a demanda de uma ECG, já que representa o primeiro a ser entendido pela Organização como temática transversal global (*idem*, 2015). Mesmo o desenvolvimento sustentável tendo sido o precursor da ECG, outros pontos de relevância social presentes na meta 4.7, como a igualdade de gênero, a cultura da paz e não violência, entre outros, têm ganhado espaço na discussão.

Embora as temáticas relativas à cidadania global sejam relevantes, ainda não substanciam sua definição. Podemos buscar maiores subsídios conceituais nas razões pelas quais devemos considerar a cidadania global como núcleo para a educação cívica que, nas palavras de Aristizábal (2011, p. 72), são

[...] cuatro razones para hacer de la ciudadanía mundial, más que de la democrática o nacional, el núcleo de la educación cívica [...] 1) La educación cosmopolita nos permite aprender más acerca de nosotros mismos, puesto que si nos contemplamos a nosotros mismos con la mirada del otro, veremos lo que en nuestras prácticas hay de local y no esencial, así como lo que es más amplia y profundamente compartido. 2) Avanzamos resolviendo problemas globales que requieren la cooperación internacional, por lo que se hace necesario un conocimiento sobre la realidad mundial del planeta. 3) Reconocemos obligaciones morales con el resto del mundo que son reales y de otro modo pasarían desapercibidas. Este argumento implica que no se debe confinar el pensamiento sólo a la esfera propia, sino que al tomar decisiones en asuntos políticos y económicos se debería tener en cuenta con mayor seriedad el derecho de otros seres humanos a la vida, a la libertad y a la búsqueda de la felicidad y 4) Elaboramos argumentos sólidos y coherentes basados en las distinciones que estamos dispuestos a defender. Este argumento hace referencia al doble discurso, en

particular de la sociedad estadounidense, de la centralidad de los valores democráticos para cuando se delibera dentro del estado y de la pérdida de fuerza de estos valores cuando se trascienden las fronteras nacionales.

Aristizábal (2011) assume os adjetivos cosmopolita, mundial e global como sinônimos, embora reconheça que guardam diferenças em sua etimologia. Para o referido autor, a cidadania global traz uma mudança de perspectiva, interpretação e presença do cidadão em relação às problemáticas postas. Estas últimas devem ser encaradas pelos cidadãos de forma coletiva e de responsabilidade compartilhada, o que traz à tona a valorização dos outros e sua relevância na solução dos problemas. Essa posição está alinhada com a posição de Cabral (2019) e da UNESCO (2015) na medida em que a cidadania global é entendida como uma virada paradigmática em relação à própria cidadania que supera as fronteiras nacionais e torna-se global.

A cidadania global, entretanto, carrega outro enigma conceitual, que é a própria ideia de cidadania. Assume-se, então, neste estudo que

O conceito de cidadania refere-se ao fato de um indivíduo pertencer a uma comunidade política definida no interior de um Estado-nação. Como tal, a cidadania pode ser uma noção contestada, sujeita a interpretações, particularmente em sociedades divididas. [...] Atualmente, a definição de cidadania permanece centrada no Estado-nação, mas o conceito e sua prática têm mudado, sob a influência da globalização. Comunidades sociais e políticas transnacionais e o ativismo da sociedade civil são expressões de formas emergentes “pós-nacionais” de cidadania. Ao criar novos espaços econômicos, sociais e culturais além de Estados-nação, a globalização contribui para o advento de novos modos de identificação e mobilização fora dos limites do Estado-nação. (UNESCO, 2016b, p. 69 -70).

Para a UNESCO o conceito de cidadania centra-se em sua natureza política, a qual esteve sempre comprometida com as fronteiras nacionais. A mudança está justamente na superação das fronteiras sem, para tanto, desmanchá-las, universalizar sem desrespeitar as singularidades locais (*idem*, 2015).

A UNESCO não defende a dissolução dos Estados-Nação, pelo contrário, eles devem fortalecer-se cada vez mais, mas em uma perspectiva de cooperação global (*idem*, 2016b). Ainda sobre tal perspectiva a UNESCO (2015, p. 14) propõe que “Essa noção está vinculada também a nossas preocupações com o bem-estar

global além das fronteiras nacionais, assim como se baseia no entendimento de que o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local.”.

É indo ao encontro da formação para a cidadania global que a UNESCO propõe a ECG, a qual “introduceladimensión de laparticipación y elcompromisoenel sistema mundial dentro de supráctica.” (ARISTIZÁBAL, 2011, p. 71). Em outras palavras, a ECG se encarrega de promover a participação e o compromisso com a cidadania global. Para isso

A ECG visa a empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. (UNESCO, 2015, p. 15)

Quando abordamos a qualidade da educação no capítulo anterior, procuramos evidenciar a visão humanística dada a ela pela UNESCO. Fator igualmente evidente na visão da ECG e que é muitas vezes reforçada pela Organização em seus documentos, como quando indica que “[...] há um interesse crescente na ECG, que sinaliza uma mudança no papel e no propósito da educação para construir sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas.” (*ibidem*, p. 8).

Propor a construção de sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas é o elemento humanístico a que nos referimos antes e é também a partir do que a própria UNESCO elabora os objetivos e metas relacionadas à ECG, os quais foram também analisados por inúmeros teóricos. Cabral (2019, p. 175) esclarece de forma objetiva que a ECG

Ocupa-se da construção de um conhecimento crítico a respeito das questões locais em conexão com os temas globais, orientado à práxis a partir de uma metodologia participativa, baseada em problemas experimentados cotidianamente. Tudo isso com a preocupação de promover valores e objetivos comuns, respeitando, ao mesmo tempo, as diferenças.

Construir um conhecimento crítico, globalmente vinculado e localmente validado sem, para isso, desmerecer, desconsiderar, invalidar e mesmo homogeneizar a diversidade humana é um objetivo complexo para se concretizar, mas necessário para se atender a demanda trazida pela UNESCO para a formação dos cidadãos globais. Nesse sentido

[...] el sustrato ético del cosmopolitismo es considerar a las personas como moralmente iguales, lo que significa que la nacionalidad, la etnia, la clase, la raza y el género, son moralmente irrelevantes. Eso significa no ser conscientes de las diferencias, pero éstas deben ser entendidas de una manera no jerárquica (ARISTIZÁBAL, 2011, p. 73).

Compartilhar reflexões e soluções para problemas globais e respeitar a diversidade é exatamente o objetivo central da ECG. Nesse sentido, Menegat (2016, p.85) nos esclarece que “Os cenários multiculturais, multiétnicos, multilinguísticos e multirreligiosos são fenômenos resultantes, particularmente pela facilidade de mobilidade que vivemos nos dias de hoje.” e por isso, “A escola é um espaço que oportuniza possibilidades para conviver e aprender com o diferente.” (*ibidem*, p.85). Por isso, a ECG é tida como

[...] um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. (UNESCO, 2015, p. 9).

Sob outro ponto de vista, Guilherme, Giraffae Martins (2018, p. 48) entendem o marco paradigmático organizado em três dimensões conceituais, são elas:

(a) cognitiva (conhecimento e habilidades de reflexão necessárias para entender melhor o mundo e suas complexidades), (b) socioemocional (valores, atitudes e habilidades sociais que contribuam para o desenvolvimento emocional, físico e psicossocial dos alunos e lhes permitam viver com os outros de forma respeitosa e pacífica) e (c) comportamental (comportamento, desempenho, aplicação prática e engajamento).

Independentemente do ponto de vista, a ECG estará sempre vinculada ao desenvolvimento de competências, as quais para concretizarem-se demandam da mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2017). E o mais importante é que todas essas competências estejam engajadas na solução de problemas locais e globais, de modo que esses dois parâmetros sejam indissociáveis (UNESCO, 2015). Essa lógica pode ser traduzida, de forma prática, na “proposta de uma educação baseada na solução de problemas que, extraídos das vivências dos educandos, causam-lhe perplexidades, estimulando o exercício do pensamento, a ser continuamente lapidado.” (CABRAL, 2019, p. 176).

A ECG deve desenvolver-se na perspectiva de resolução de problemas focados na cidadania global. Entretanto, para que seja efetiva em sua meta, deve adotar práticas pedagógicas participativas e transformadoras que:

[...] são centradas no aluno; são holísticas, e fomentam consciência de desafios locais e de preocupações e responsabilidades coletivas; estimulam o diálogo e a aprendizagem com respeito; reconhecem normas culturais, políticas nacionais e marcos internacionais que causam impacto na formação de valores; promovem o pensamento crítico e a criatividade, além de serem empoderadoras e orientadas para soluções; desenvolvem resiliência e “competência para ação”. (UNESCO, 2015, p. 21-22).

O desenvolvimento do aluno é, portanto, centrado nele próprio, mas transcendente em relação ao seu meio (local e global). A UNESCO (*ibidem*, p. 9) define ainda, quais são as habilidades, conhecimentos, competências e valores gerais que esses alunos devem desenvolver através do seu processo formativo para que se tornem cidadãos globais, são elas:

[...] uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras; um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito; habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multi-perspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões; habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas; e capacidades

comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo.

Podemos dizer que esse conjunto de elementos estão alinhados ao ideário de formação para a cidadania global que, como já mencionado, vai muito além de viver e agir no mundo, mas fazê-lo de forma consciente e respeitosa para com a diversidade.

A questão que pode surgir desse panorama é como efetivamente se pode fazer isso. Mesmo ao compreender que a ECG deva ser metodologicamente participativa e transformadora, a UNESCO não se compromete em propor pedagogias específicas. Fato que se explica inclusive por a Organização entender como inviável propor estratégias que contemplem as diversas necessidades de cada país membro (*ibidem*). Mesmo assim expõe algumas experiências em ECG a título de inspiração. Uma delas diz respeito ao incentivo à

[...] competitividade e solidariedade como elementos cruciais da cidadania global. Proponentes dessa perspectiva argumentam que, caso a competitividade seja encorajada como uma característica da cidadania global, inspiraremos inovação, criatividade e impulsionaremos a busca por soluções para os desafios interconectados de nosso mundo atual. Essa é uma visão nova da competição que promove a construção da capacidade de alunos para sobreviver, prosperar e melhorar o mundo em que vivemos. (*ibidem*, p. 19)

É importante salientar que a UNESCO, ao propor essa estratégia, entende que a competição deve ser devidamente orientada, mediada e que sua meta seja clara, a fim de promover de fato inovações preocupadas com a problemática global, caso contrário, a competição pode, simplesmente gerar o efeito contrário e acentuar as desigualdades. É exatamente a fim de promover essa competição responsável que a solidariedade vem no contrapeso e dá o tom de empatia necessário para a cidadania global.

#### 4.1.1.1 Sub eixo temático 4.1.1: Educação para a Cidadania Global e Emergências Globais

A UNESCO (2015) entende que a ECG é um elemento muito relevante para lidar com os desafios da globalização e por esta razão compromete-se com as emergências globais a fim de promover estratégias para enfrentá-las. Destacamos aqui que adotaremos a definição de emergências globais como sendo as questões relevantes para a promoção da cidadania global. Em cinco dos seis artigos analisados estas fizeram-se presentes.

A ECG não é a primeira proposta da UNESCO que se preocupa com o enfrentamento das emergências globais, as quais, segundo Aristizábal (2011, p. 70) já teriam sido apreciadas por “laeducación ambiental, laeducación para losderechoshumanos, laeducación multicultural, laeducación para la paz o lacoeducación.<sup>1</sup>”. A novidade da ECG é adotar uma postura totalizante em relação às emergências globais em contrapartida da setorização oferecida por aquelas propostas.

O fato de que “Vivemos num mundo em que não se mostra mais cabível [...] a defesa de uma cidadania consolidada à sombra do Estado soberano em detrimento dos outros, não nacionais, inimigos.” (CABRAL, 2019, p. 184) e de que precisamos estar atentos para “as exigências de um mundo globalizado.” (LOURENÇO, 2018, p. 11), nos responsabiliza, enquanto sociedade, a formar pessoas que participem e cooperem com a sociedade em nível local e global. Para Aristizábal (2011) a ECG integra a participação e compromisso global em sua prática, o que se entende como uma obrigação moral (*ibidem*). Entretanto, essas obrigações não podem embasar-se em relações de interesses, já que através da ECG pretende-se promover, conforme Lourenço (2018, p. 12), “um novo modelo de cidadania que coloca a tônica na participação responsável a nível local e global orientada para o bem comum.”.

Fomentar a participação e cooperação global com vistas ao bem comum, são emergências genéricas, de modo que os autores nos apresentam inúmeros desdobramentos disso. Para que se possa participar e cooperar em nível global se espera que conheçamos “lasnecesidades de las personas.” (ARISTIZÁBAL, 2011, p.

---

<sup>1</sup> Tradução nossa: “a educação ambiental, a educação para os direitos humanos, a educação multicultural, a educação para a paz e a coeducação.”

78), compreendamos os “contextos próximos e distantes” (LOURENÇO, 2018, p. 11) e reconheçamos o “encuentro con lo culturalmente diferente” (ARISTIZÁBAL, 2011, p. 80). Cidadãos comprometidos com esta lógica de participação e cooperação, precisam ainda entender quais são as emergências globais relativas ao bem comum.

Bem comum é aquele que a todos pertenece e que, portanto, todos por ele são responsáveis, os direitos são, por exemplo, bens comuns da sociedade. É nessa perspectiva que Aristizábal (*ibidem*, p. 73) propõe que se deve

[...] considerar a las personas como moralmente iguales, lo que significa que la nacionalidad, la etnia, la clase, la raza y el género, son moralmente irrelevantes. Eso significa no ser conscientes de las diferencias, pero éstas deben ser entendidas de una manera no jerárquica.

Ao destacar a necessidade de não hierarquizar a moralidade, Aristizábal, anuncia uma emergência global bastante pontuada pela UNESCO que é justamente a relação de poder entre pessoas, povos e nações, o que claramente é entendido pela ECG como algo a ser superado (UNESCO, 2015).

São as relações de poder que, em última análise, conferem “limitações de uma execução de direitos humanos” (CABRAL, 2019, p. 174) e precarizam o desenvolvimento social. Contudo, para Cabral (2019), os documentos sobre ECG construídos pela UNESCO têm contribuído para o desenvolvimento social a partir da cooperação internacional.

Os documentos referidos por Cabral pontuam, entre outras coisas, que o desenvolvimento social está atrelado a emergências globais específicas que foram por inúmeras vezes citadas pelos autores analisados. Aristizábal (2011) e Horta (2020) apontam para a necessidade de se construir uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, Aristizábal (2011) acentua a relevância do direito das pessoas à vida, à liberdade e à busca da felicidade, Cabral (2019) indica a crescente articulação entre problemas e conflitos locais com questões globais e, por fim, para Vega e Boer (2020) a relevante necessidade de se construir sociedades mais pacíficas, solidárias, sustentáveis, prósperas e equitativas. Todas as emergências

específicas convergem para a consolidação da cidadania global proposta pela UNESCO.

É pretendido pela ECG promover a formação de cidadãos que “tenham vidas produtivas, tomem decisões bem informadas e assumam papel ativo local e globalmente para enfrentar e resolver desafios globais” (UNESCO, 2016a, p. 22), o que aponta para a necessidade de promover a reflexão crítica a fim de lidar com as emergências globais.

A análise dos artigos apoia esta demanda por reflexão crítica em três dos seis textos. Aritizábal (2011, p. 79) indica que a ECG “Es unproceso personal reflexivo y crítico que ocurre cuando se encuentran lo local y lo global.”, fato este que implica que busquemos “alternativas que vão além dos binários nós/eles.” (ESTELLES; FISCHMAN, 2020, p. 7), embora estes autores apontem a fragilidade que a sociedade tem para encontrá-las.

Superar o binarismo é de fato uma demanda da ECG, na medida em que assumimos, segundo Aritizábal (2011), que somos o reflexo dos outros e vice e versa. Ou seja, só é possível promover senso de cidadania global se formos capazes de refletir criticamente sobre nosso papel local e global com os outros e não a despeito deles.

Para Menegat (2016, p.87) “a educação de qualidade perpassa pela qualidade da formação dos educadores”. Ao encontro dessa premissa, Lourenço (2018, p. 13) nos dá pistas de que a formação de professores para a ECG deve promover, entre outras coisas, a reflexão crítica já que deve dá-los “oportunidades [...] para desenvolverem conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam viver “vidas autênticas”, isto é, emancipadas, críticas e responsáveis”. Em complementariedade com essa ideia e ao encontro do que acreditamos, Menegat (2016, p.87) explicita que Apesar de a autora referir-se aos professores, pode-se estender o proposto para cidadãos globais em geral, já que a ECG pretende exatamente fomentar “vidas autênticas” para todos eles.

4.1.1.2 Sub eixo temático 4.1.2: Educação para a Cidadania Global e abordagens pedagógicas

O comprometimento com as emergências globais e, por isso mesmo, a demanda por fomentar a reflexão crítica orienta a construção do modelo pedagógico da ECG, o qual é assunto recorrente no discurso dos autores dos seis artigos analisados.

Estelles e Fischman (2020, p. 3) afirmam que “A ECG tem sido frequentemente fomentada como um dos modelos pedagógicos mais abrangentes que incorporam todas as metas e práticas positivas de esforços anteriores relacionados a questões de globalização e cidadania”, embora, para os mesmos autores, não se deve entender que um modelo de ECG por si só seja capaz de eliminar os problemas globais mais prementes. Essa perspectiva nos possibilita refletir sobre a relevância de um modelo pedagógico flexível o suficiente para adequar-se aos contextos e fomentar estratégias que se desenvolvam em cima de problemas cotidianos (CABRAL, 2019).

A metodologia participativa revela-se aqui como elemento fundamental da ECG, o que se traduz para Lourenço (2018, p. 21) num “processo que depende também dos estudantes, da sua formação anterior, das suas vivências e experiências, bem como dos seus interesses, capacidades e vontades.”. Essa perspectiva engendra-se na vocação democrática que se espera de uma educação voltada para a cidadania global, nas palavras de Hortas (2020, p. 54) “trata-se menos de ensinar e aprender democracia e mais de ensinar e aprender, vivendo a democracia.”. Por esse viés, cabe à ECG, ao mesmo tempo valorizar a diferença, e propor objetivos e valores equânimes (CABRAL, 2019), o que nos remete à preocupação da UNESCO em oferecer um modelo que se comprometa com uma “educação inclusiva, de qualidade que preenche as necessidades básicas de aprendizagem” (VEGA; BOER, 2020, p. 193), aprendizagem esta que, segundo Cabral (2019, p. 183) se dá em um “ambiente heterogêneo” e deve balizar-se em “valores e objetivos comuns” (*ibidem*, p. 183).

O princípio participativo centrado nos estudantes extrapola a ideia de participação em aula, ela deve basear-se “num processo de ação-reflexão-ação, vivenciado na própria experiência.” (VEGA; BOER, 2020, p. 195) e na “adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes” (ARISTIZÁBAL, 2011, p. 79), ou seja, participar é uma ação que supera a mera reflexão e equipa o sujeito com valores,

conhecimentos e habilidades que lhe conferem competência para agir e modificar sua realidade local e global (VEGA; BOER, 2020).

Dada a relevância da metodologia participativa para o modelo pedagógico da ECG, nos cabe acrescentar uma última contribuição de Aristizábal (2011, p. 81), o qual propõe que a ECG necessita corporificar “una perspectiva interdisciplinaria [que] intenta relacionar lo local con lo global resaltando el carácter interdependiente de ambas dimensiones, insistiendo en las interconexiones entre pasado, presente y futuro.”. Em suma, comprometer-se com a formação para a cidadania global demanda uma atitude que transcende espaço e tempo e depende da participação de todas as pessoas, o que justifica este modelo participativo e interdisciplinar da ECG.

Toda e qualquer abordagem pedagógica alinhada com a ECG deve, portanto, oferecer oportunidades de intercâmbio cultural e epistemológico entre os estudantes. Dessa forma, a ECG cria condições para a formação de cidadãos que respeitam a diversidade, empenhados, de forma empática, na solução de problemas locais e globais sem comprometer, contudo, a valorização da diversidade.

#### 4.2 Eixo temático 2: A Educação para a Cidadania Global e a efetividade do direito à educação

A análise dos dados dessa pesquisa gerou o quadro 4, o qual resume os três dispositivos da UNESCO que compuseram o corpus dessa pesquisa, o qual contribui com as conclusões que seguem.

**Quadro 4.** Resumo dos dispositivos do *corpus* investigativo

<b>Educação para a Cidadania Global:</b> preparando alunos para os desafios do século XXI (2015)	<b>Educação 2030 Declaração de Incheon:</b> rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2016a)	<b>Repensar a Educação:</b> rumo a um bem comum mundial? (2016b)
A ECG é idealizada na expectativa da “melhoria da qualidade e da relevância da educação” (p.8)  Acredita-se que a ECG contribua com a construção de “sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e	Reconhece que apesar de ambiciosa, a proposta do ODS 4 e suas metas, “Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as	Ressalta que “[...] uma abordagem humanista e holística da educação pode e deve contribuir para alcançar um novo modelo de desenvolvimento.” (p.11)

<p>inclusivas." (p.8) e com a "cooperação internacional e promova a transformação social" (p.11)</p> <p>Preocupa-se em formar "cidadãos globais responsáveis" (p.8)</p> <p>Baseia-se no desenvolvimento de "conhecimentos, habilidades, valores e atitudes" (p.9), os quais promovam o reconhecimento de múltiplos níveis de identidade, o senso de colaboração e solidariedade, a empatia, e a responsabilidade por questões locais e globais.</p> <p>Reconhece a necessidade de se pensar na identidade global sem que, para isso, se desconsidere as diferenças individuais e locais.</p> <p>A ECG visa fortalecer a colaboração internacional e garantir os direitos humanos de todos, sem exceção. Para isso compreende que os Estados-Nação precisam se fortalecer ao mesmo tempo que se engajam solidariamente às questões globais.</p> <p>O documento ressalta que das avaliações feitas na época de sua publicação revelam que houveram avanços e "Muitos desses avanços foram possíveis graças a uma mudança de paradigma na educação, que reconheceu a necessidade de uma aprendizagem que vá além das habilidades básicas em matemática e da alfabetização." (p.40)</p> <p>Por fim o documento aponta que "É preciso mais esforços para promover o envolvimento consistente e significativo de jovens na concepção, na implementação, no monitoramento e na avaliação da ECG"</p>	<p>pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro status,4 deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida."</p> <p>A Agenda 2030 "se baseia em direitos e é inspirada por uma visão humanística da educação e do desenvolvimento" (p.6) e reconhece que "Nenhuma meta educacional pode ser considerada alcançada a menos que seja alcançada por todos." (p.9)</p> <p>O documento alerta que "O aumento do acesso precisa ser acompanhado de medidas para melhorar a qualidade e a relevância da educação e da aprendizagem." (p.11) e reforça que tal qualidade é "[...] parte integrante do direito à educação" (p.9)</p> <p>Para se atingir o ODS 4, entende-se que é "necessário mobilizar esforços nacionais, regionais e globais" (p.9)</p> <p>Entende que "Os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes necessários para que cidadãos tenham vidas produtivas, tomem decisões bem informadas e assumam papel ativo local e globalmente [...]" (p.22)</p> <p>Indica que "O sucesso da Educação 2030 dependerá do esforço coletivo." (p.28), envolvendo, portanto, todas as esferas da sociedade global.</p>	<p>Retoma a ideia de que a educação deve promover "[...] aprendizagem ao longo da vida e os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos)." (p.19)</p> <p>Entende que o conhecimento está "vinculado aos contextos cultural, social, ambiental e institucional onde é criado e reproduzido." (p.21) e que "A educação não se limita à aquisição de habilidades, envolve também valores de respeito pela vida e pela dignidade humanas, indispensáveis para a harmonia social em um mundo diverso." (p.41)</p> <p>Indica que a educação deve calcar-se nos ideais de respeito à diversidade e busca pelo bem estar de todas as pessoas em todos os lugares.</p> <p>Pontua que "Direitos humanos universais são uma aspiração coletiva rumo a um ideal comum [...]" (p.29)</p> <p>Reconhece que "O direito à educação de qualidade é o direito à aprendizagem significativa e relevante" (p.37). Para isso se deve considerar que os modos de aprender e a relevância depende da realidade cultural, econômica, política e social do grupo a que se destina.</p> <p>"O conhecimento é o patrimônio mundial da humanidade; portanto, o conhecimento, como a educação, deve ser considerado um bem comum mundial." (p.86)</p>
---	---	---

Fonte:Elaborado pelo autor a partir do *corpus* investigativo

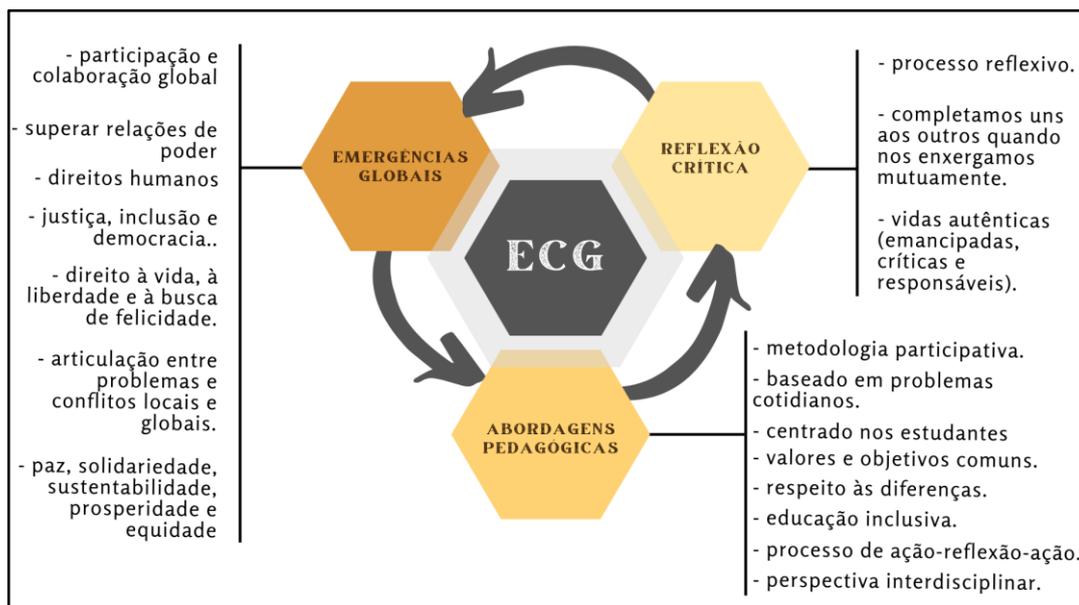
Podemos extrair do quadro 4 a noção de que a ECG é entendida pela UNESCO como

[...] um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. (UNESCO, 2015, p. 9)

Essas premissas não são estranhas ao contexto brasileiro pois se encontram contempladas em nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual conceitua competência como sendo “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p.7). Portanto, a normativa brasileira se adequa à proposta da ECG, como era de se esperar, uma vez que o Brasil é um dos países signatários da UNESCO.

Cabe reconhecer que “a existência de dispositivos que firmam o direito à educação, articulado à satisfação das necessidades básicas e à educação ao longo da vida não é garantia da efetividade do mesmo.” (SARMENTO; MENEGAT, 2021, p.17), apesar disso, o esforço de interpretar sua complexidade é o primeiro passo para fomentar a efetividade do direito à educação. A ECG é, nesse sentido, um modelo complexo de educação sustentado em três pilares, as Emergências Globais, as Abordagens Pedagógicas e a Reflexão Crítica. Os três pilares retroalimentam-se na medida em que as emergências globais são alvo das abordagens pedagógicas, as quais devem primar pela reflexão crítica e esta deve mover o pensamento e a ação em direção à solução das emergências globais. Esses aspectos se encontram esquematizados na figura 5.

**Figura 5.** Pressupostos sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG)



Fonte:Elaborado pelo autor a partir do *corpus* investigativo.

Cabe ressaltar que há um tipo de aluno que se deseja formar a partir da ECG. Espera-se “[...] que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável.” (UNESCO, 2015, p. 15). Em outras palavras, o objetivo final da ECG é formar cidadãos globais. Cidadãos estes, comprometidos com a solução das emergências globais. Ao ocupar lugar central na estratégia de superação das emergências globais, a ECG anuncia-se como terreno fértil para a efetivação do direito à educação, já que seus frutos tendem a ser lugares prósperos e contar com cidadãos conscientes do seu papel e da educação na continuidade do desenvolvimento.

É importante ressaltar que, apesar de polissêmico, o conceito de cidadania “envolve dimensões política, jurídica, social, econômica e cultural que superam todas as barreiras encontradas em cada uma delas, resultando na cosmopolita.”(DANIELSKI, 2017, p.85). A proposta da ECG vincula-se a esse caráter cosmopolita que atualmente a cidadania tem assumido, uma vez que cada vez mais se diluem as fronteiras culturais em decorrência da globalização. O fato é que “garantir a cidadania aos indivíduos é garantir apenas a sua emancipação política” (BASTOS, 2019, p.20), ou seja, a cidadania é uma propriedade humana social, que insere as pessoas em contextos de direitos e deveres, sobre os quais as pessoas

precisam aprender a pensar e agir de forma individual e coletiva, mas sempre visando o bem estar de todos. Sendo assim, a cidadania é matéria a ser aprendida. (DANIELSKI, 2017)

Em conformidade com Danielski, Costa (2019, p.29) indica que:

[...] é notório o papel fundamental que a escola tem de garantir aos seus estudantes o acesso aos saberes necessários, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos, autônomos e participativos no atual contexto histórico-social no qual se vive, sendo este um direito de todos.

Percebe-se aqui que há uma preocupação de que os estudantes possam aprender a ser cidadãos do mundo, ou seja, que compreendam seus deveres para com a humanidade e exerçam seus direitos. Costa (2019) acrescenta ainda a necessidade de que os espaços formais de educação fomentem e garantam as aprendizagens necessárias para a cidadania global.

A ECG deve ser encarada como uma estratégia de efetivação do direito à educação na medida em que visa preparar cidadãos globais, os quais a partir de sua formação serão capazes de agir e exigir seus direitos, dentre eles os educacionais. É relevante ressaltar que o cidadão global, segundo Piero (2019), é consciente e atuante no campo dos direitos humanos e fundamentais, aos quais inclui-se a educação. A realidade global, apesar dos avanços, ainda apresenta um cenário como o descrito por Losif (2007, p.38).

A educação é um direito humano fundamental assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e reafirmado posteriormente em vários pactos internacionais. Entretanto, esse direito tem sido negado para muitas pessoas em todo o cenário mundial, principalmente quando falamos de populações de baixa renda dos países pobres ou de países com desigualdades sociais gritantes, como é o caso do Brasil. O cumprimento da legislação nacional no que se refere à oferta de uma educação de qualidade voltada para a formação para o exercício da cidadania ainda não se tornou uma realidade, mesmo quase 20 anos depois da Constituição de 1998, considerada a Constituição Cidadã, ao ter garantido, pela primeira vez na história do país, os direitos sociais básicos a todo brasileiro.

Através do exposto podemos perceber que a autora entende que as pessoas que vivem em situação de precariedade têm seu direito à educação negado e no mesmo parágrafo vincula este direito à educação de qualidade. Este último fenômeno nos leva a crer que a ECG seria em si fator de qualidade ao se dedicar a proposição de estratégias para se superar as emergências globais como as citadas pela autora. Nesse viés podemos encarar o fator de qualidade como fundamental para a efetivação do direito à educação.

Para Sarmiento e Menegat (2021, p.3) “a efetividade do direito à educação pressupõe a garantia do acesso e da permanência dos estudantes nas instituições educativas, bem como o êxito desses estudantes na aprendizagem.”. Apesar desse reconhecimento, no Brasil, “O acesso à educação para toda a população começou a tornar-se uma realidade, por outro lado, a qualidade dessa educação diminuiu e seu objetivo passou a ser ainda mais ambíguo e duvidoso.” (IOSIF, p.77). É exatamente neste contexto que podemos compreender que a emergência educacional contemporânea é menos o acesso, apesar de este ser ainda uma questão para algumas comunidades, e mais a qualidade. Em conformidade com isso, Menegat (2016, p.92) indica que

[...] a democratização do conhecimento pressupõe não somente assegurar o acesso das crianças e dos jovens à educação, mas, principalmente, de encontrar mecanismos que viabilizem a permanência e o desenvolvimento de suas potencialidades, através da aprendizagem.

A ECG surge então como uma estratégia que viabiliza a preparação dos seres humanos para viverem plenamente seus direitos, aos quais se soma o direito à educação. Podemos dizer que, por um lado a ECG é a efetivação do direito à educação pelo viés da qualidade e por outro, a ECG promove o senso de consciência cidadã, o qual cria espaço para que as pessoas conheçam e exijam seus direitos, inclusive os educacionais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedicamo-nos nesta seção a retomar a relevância desta pesquisa, o problema e os objetivos, os limites desta investigação e as perspectivas para estudos futuros.

### 5.1 A relevância da pesquisa realizada

A relevância desta pesquisa foi descrita no capítulo 2 (item 2.2.1), a qual se desdobra em três esferas: I - relevância pessoal-profissional; II - Relevância acadêmico-científica; III - Relevância social.

I - *Relevância pessoal-profissional*: o pesquisador está inserido desde a graduação em contextos de educação popular e atuou ativamente na formulação do Plano de Estudos embasado na BNCC para o município de Sapucaia do Sul/RS. Esses fatores o levaram ao encantamento e senso de responsabilidade frente às políticas públicas educacionais. Dada as experiências citadas, torna-se clara a importância do tema aqui estudado para o pesquisador enquanto pessoa e profissional.

II - *Relevância acadêmico-científica*: em vista da infrequência de abordagem da temática Educação para a Cidadania Global no meio acadêmico e ao mesmo tempo sua urgência para o contexto da efetividade do direito à educação, entende-se este estudo como relevante no cenário epistemológico em que se insere.

III - *Relevância social*: na medida em que o estudo se enraíza nas mazelas dos direitos fundamentais, caso da educação, esta pesquisa se configura como relevante para a sociedade. Uma vez que se dedica a contribuir com ela através do reconhecimento e ênfase que dá na efetivação desse direito.

## 5.2 Percurso percorrido e principais resultados: revisitando o problema, os objetivos da investigação

O presente estudo apresentou como problema: Quais são as relações existentes entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação abordadas nos dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir da década de noventa?

A partir do problema se estabeleceu como o objetivo geral: Compreender as relações existentes entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação abordadas nos dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir da década de noventa.

Desdobram-se como objetivos específicos:

a) Mapear os dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que abordam a Educação para a Cidadania Global (ECG).

b) Analisar a perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG).

c) Refletir sobre as relações existentes entre a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a efetividade do direito à educação abordadas nos dispositivos difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O mapeamento dos dispositivos difundidos pela UNESCO que abordam a Educação para a Cidadania Global (objetivo a) se realizou, *a priori*, através da seleção dos marcos a partir de 2015, ano de publicação do documento Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI, primeiro documento que adota a terminologia Educação para a Cidadania Global e centraliza a cidadania global na proposta pedagógica da Educação 2030. Formou-se daí o corpus investigativo desse estudo, o qual conta com três referenciais da UNESCO: Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI (UNESCO, 2015), Educação 2030 Declaração de Incheon: rumo a

uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016a) e Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial? (UNESCO, 2016b).

A análise da perspectiva da UNESCO sobre a Educação para a Cidadania Global (objetivo b) e a reflexão acerca de sua relação com a efetividade do direito à educação (objetivo c) se deu através da análise de conteúdo proposta por Bardin, a partir da qual extraímos o eixo e os sub eixos temáticos descritos a seguir.

- *Eixo 1: Pressupostos sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG):* apontou o compromisso da ECG com a formação para a cidadania que transcende as fronteiras do Estado-nação sem desmanchá-las. Trata-se de uma proposta audaciosa, mas necessária que visa proporcionar uma formação mais coerente com as emergências globais que se apresentam no mundo em plena globalização.
  - ❖ *Sub eixo 1: Educação para a Cidadania Global e Emergências Globais:* apresenta as emergências globais, entendidas como demandas contemporâneas associadas à globalização. Destacam-se o combate às relações de poder, a busca pela paz, tolerância, solidariedade, desenvolvimento sustentável, entre outros.
  - ❖ *Sub eixo 2: Educação para a Cidadania Global e abordagens pedagógicas:* apresenta os princípios pedagógicos da ECG. Destacam-se a pedagogia participativa, o protagonismo estudantil, a educação multicultural, entre outros.
- *Eixo 2: A Educação para a Cidadania Global e a efetividade do direito à educação:* elucida as relações entre a ECG e a efetividade do direito à educação. Nesse contexto é esclarecido que a ECG por si só é elemento de efetividade desse direito na medida em que é tida como fator que qualifica a educação e ao mesmo tempo ela é capaz de formar cidadãos conscientes e responsáveis pela exigência da efetividade desse e de outros direitos.

### **5.3 Os limites da investigação**

A pesquisa delimitou-se a um tempo relativo ao período de curso de mestrado e a um recorte da análise da Educação para a Cidadania Global na perspectiva da efetividade do direito à educação. Embora a análise tenha sido bastante aprofundada, dado o tempo que dispúnhamos, poderia ser mais abrangente em outros aspectos como a avaliação da ECG proposta pelos documentos da UNESCO ou mesmo a efetividade de sua aplicação no contexto local.

Outro fator que nos limitou foi a baixa densidade de publicações específicas sobre a temática ECG. Apesar de os próprios documentos da UNESCO serem amplos e abrangentes para o aspecto estudado, poucas pesquisas acadêmicas se dedicaram a ele até este momento.

### **5.4 Perspectivas para trabalhos futuros**

Os limites acima citados são por si só anúncios de possibilidades futuras. Justamente por ser a ECG um tema recente e com poucas publicações é elemento rico para pesquisas a se realizarem. O fato de estarmos no ano de 2023 e pouco sabermos sobre a ECG, que se enquadra como meta para 2030 (UNESCO, 2015), nos impele a admitir que há urgência em aprofundar as pesquisas sobre o tema.

É preciso compreender como se dá a ECG no contexto brasileiro, como se dá sua avaliação e de que modo os países signatários da UNESCO podem ou devem agir para colaborar com a ECG.

Compreendemos que demos aqui um passo modesto, porém significativo, na caminhada epistemológica da ECG. Reconhecemos, portanto, que há muito mais desta estrada a se percorrer e esperamos ansiosos por isto.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 51-64. 2001.

ARISTIZÁBAL, Alejandra Boni. Educación para la ciudadanía global. significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. **Revista Española de Educación Comparada**, Valencia, v. 3, p. 65-86, 25 mar. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Robson dos Santos. **A Educação para a Cidadania Global da UNESCO e seus nexos com a formação de professores de Educação Física no Pará**. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm) >. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812). Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CABRAL, Guilherme P. Educação para a cidadania global no Brasil e a participação do imigrante. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [S.L.], v. 7, n. 14, p. 172-186, 23 dez. 2019. Editora Unijui. <http://dx.doi.org/10.21527/2317-5389.2019.14.172-186>.

CAMPOS, Gustavo Barreto de. **Representação Midiática e Representatividade Política: Meios de Comunicação, Sociedade em Rede e Cidadania Global**. 185 f.

Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, Camila Schwanke. **A Educação para a Cidadania Global: uma experiência no 6º ano do Ensino Fundamental a partir do educar pela pesquisa.** 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

DANIELSKI, Kellin. **Educação para a Cidadania Global na formação de enfermeiros: um estudo de caso.** 238 f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DELORS, Jacques; AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; QUERO, Marisela Padrón; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Rodolfo; WON SUHR, Myong; NANZHAO, Zhou. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Educação: Um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 1996. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em 20: de mai. 2000.

ESTELLES, Marta; FISCHMAN, Gustavo E. Imaginando uma Educação para a Cidadania Global pós-Covid-19. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-14, 2020. <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15566.051>. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 11 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUILHERME, Alexandre; GIRAFFA, Lucia Maria M.; MARTINS, Cristina. Contra-educação e cibercultura: uma interlocução possível à luz da cidadania global. **Foro de Educación**, [S.L.], v. 16, n. 24, p. 41-56, 1 jan. 2018. FahrenHouse. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.582>.

HORTAS, María J. B. Educación para la Ciudadanía Global: formación de profesores en la escuela superior de educación de Lisboa. **Reidics Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales**, [S.L.], v. 7, p. 45-63, 2020. Universidad de Extremadura - Servicio de Publicaciones. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.07.45>.

IOSIF, Ranilce M. G.. **A Qualidade da Educação na Escola Pública e o Comprometimento da Cidadania Global Emancipada: Implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil.** 310 f. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília, 2007.

KRUNITZKY, Ricardo Boscaini. **Cidadania Global: um trânsito para a sustentabilidade ambiental.** 94 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento). Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social, 2009.

LOURENÇO, Mónica. Cidadania global e integração curricular: desafios e oportunidades nas vozes de formadores de professores. **IndagatioDidactica**, Aveiro, v. 10, n. 1, p. 9-27, jun. 2018.

MENEGAT, Jardelino. **O IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA E OS MARCOS REGULATÓRIOS DE EDUCAÇÃO:** pilares para uma educação de qualidade. 2016. 349 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Educação, Unilasalle, Canoas, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar.** Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 6 jan. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: Acesso em 16 de abr. 2015

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável,** 2015. Disponível em: [https://www.undp.org/content/dam/brazil/Agenda2030-completo-site%20\(1\).pdf](https://www.undp.org/content/dam/brazil/Agenda2030-completo-site%20(1).pdf). Acesso em: 12 dez 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 10 fev. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, UNESCO, 2016a. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em: 5 agos. de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar.** Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 6 jan. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para

os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 13 jun.2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: Objetivos de aprendizagem. Brasília, UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 5 dez de 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial. Brasília: UNESCO, 2016b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 5 agos. de 2018.

PIERO, Alekssey M. O. Di. **A educação sexual na constituição da Cidadania Global como projeto de transição**: ensaio a partir das Epistemologias do Sul. 150 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

PORFIRIO, Licia C. Ribeiro. **Tratamento jurídico dos refugiados: análise das legislações nacionais e internacionais, à luz da garantia de uma cidadania global**. 158 f. Dissertação. (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RAMOS, Roberto Carlos. **POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DE SERVIÇO EDUCATIVO AOS E COM OS POBRES**: instituto dos irmãos das escolas cristãs às comunidades educativas da província lasalle brasil-chile na contemporaneidade. 2019. 280 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Educação, Unilasalle, Canoas, 2019.

SANTOS, Maria E. dos. Cidadania Global e Educação Superior. In: SOUSA, Susana G.F. (Org.). **Escola e comunidade**: laboratórios de cidadania global. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 1 ed., 2012, p. 15-25.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino. O direito à educação e as necessidades básicas de aprendizagem: a perspectiva da unesco. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 1-21, 14 jan. 2021. Anual.

TAVARES, Edson L. H.; CORSETTI, Berenice. Uma análise das concepções teóricas sobre qualidade da educação na América Latina a partir de publicações da UNESCO (1966-2008). **Holos**, [S.L.], v. 1, p. 1-18, 3 dez. 2019.

VEGA, Antonio Paulo Valim; BOER, Noemi. Educação para a sustentabilidade e cidadania global: um estudo na perspectiva das orientações da unesco. **DisciplinarumScientia - Ciências Humanas**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 187-201, 2020. DisciplinarumScientia: Serie Ciencias Humanas. <http://dx.doi.org/10.37780/dsch.v21n1-014>.

