

## DOSSIÊ

*Internacionalização das políticas educacionais no marco dos direitos humanos*

## A influência do ideário da UNESCO nas políticas públicas educacionais direcionadas à efetividade do direito à educação no Brasil

### *The influence of UNESCO's ideas on public education policies for the effectiveness of the right: to education in Brazil*

**Dirleia Fanfa Sarmiento<sup>a</sup>**

dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br

**José Antunes de Miranda<sup>a</sup>**

jose.miranda@unilasalle.edu.br

**Roberto Carlos Ramos<sup>a</sup>**

roberto.ramos@unilasalle.edu.br

#### RESUMO

O texto, decorrente de uma Pesquisa Documental, tem como foco analítico-discursivo a influência do ideário da Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO), a partir dos anos noventa, nas políticas públicas educacionais direcionadas à efetividade do direito à educação no Brasil, no contexto do Ensino Fundamental. Destaca que, enquanto uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) e, alinhada aos propósitos desta organização, a UNESCO enfatiza a relevância da educação como um dos meios para a construção de uma cultura de paz e de tolerância, para a erradicação da pobreza, para a promoção e a proteção dos direitos humanos, bem como para o desenvolvimento econômico equitativo e sustentável. Sob a égide da educação concebida como um direito de todos, a UNESCO atua por meio de acordos de cooperação técnica com os Estados-membros, as instituições públicas, o setor privado, as Organizações da Sociedade Civil (OSC), as universidades e as redes. Aborda as políticas educacionais a partir dos pressupostos de Stephen Ball, compreendendo-as como dispositivos regulatórios estratégicos que representam as concepções e interesses daqueles que as elaboram. Por meio da análise documental proposta por Cellard, descreve as principais dimensões contempladas nas Declarações decorrentes das Conferências e dos Fóruns Mundiais realizados pela UNESCO, no espaço temporal delimitado, atinentes ao direito à educação no Ensino Fundamental. Evidencia a presença de tais dimensões nas políticas educacionais brasileiras aprofundadas, corroborando que a internacionalização e a cooperação técnica estão no cerne da constituição da UNESCO e, desta forma, a influência do ideário da UNESCO nas políticas dos Estados-membros inicia, com maior ou menor intensidade, no momento que cada um desses Estados aderiu a esta organização.

**Palavras-chave:** Direito à Educação. Políticas Públicas Educacionais. Ensino Fundamental. Ciclo de Políticas. UNESCO.

<sup>a</sup> Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

## ABSTRACT

This article is the result of a documentary research and its analytical-discursive focus is the influence of the ideas of the United Nations Organization for Science, Education and Culture (UNESCO), since the nineties, on public education policies aimed at the effectiveness of the right to education in Brazil, in the context of Elementary Education. It highlights that, as a specialized agency of the United Nations (UN) and, aligned with the purposes of this organization, UNESCO emphasizes the relevance of education as a means of building a culture of peace and tolerance, eradicating poverty, promoting and protecting human rights, and fostering equitable and sustainable economic development. Under the aegis of education conceived as a right for all, UNESCO works through technical cooperation agreements with Member States, public institutions, the private sector, Civil Society Organizations (CSOs), universities and networks. This study addresses education policies based on Stephen Ball's assumptions, understanding them as strategic regulating devices that represent the conceptions and interests of those who develop them. Based on the documentary analysis proposed by Cellard, it describes the main dimensions covered in the Declarations resulting from the Conferences and World Forums held by UNESCO, within the established time frame, concerning the right to education in Elementary Education. It also highlights the presence of such dimensions in in-depth Brazilian educational policies, corroborating the fact that internationalization and technical cooperation are at the heart of UNESCO's constitution and, therefore, the influence of UNESCO's ideas on the policies of the Member States starts, to a greater or lesser extent, at the moment each of these States joined this organization.

*Key words:* Right to Education. Education Public Policies. Elementary School. Policy Cycle. UNESCO.

## Introdução

A Organização das Nações Unidas (ONU) é um organismo internacional que atua com a participação dos Estados-Membros, tendo representação em cada um desses países. Desde sua criação, em 1945, estabelece como um de seus propósitos “conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos [...]” (ONU, 1945, artigo 1º). A Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO) teve sua constituição no mesmo ano da ONU. Enquanto uma agência especializada do Sistema das Nações Unidas, a UNESCO alinhada aos propósitos da ONU visa

[...] contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (UNESCO, 1945).

Assim, sob a égide da educação, sua atuação ocorre por meio de acordos de cooperação técnica com os Estados-membros, as instituições públicas, o setor privado, as Organizações da Sociedade Civil (OSC), universidades e redes, contemplando as áreas da Educação, das Ciências Naturais, das Ciências Sociais e Humanas, da Cultura, da Comunicação e Informação. Concebida como um direito de todos (ONU, 1948; UNESCO, 1990; UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001; UNESCO, 2016) ao longo de suas vidas (UNESCO, 2016), a UNESCO enfatiza a relevância da educação como um dos meios para a construção de uma cultura de paz e de tolerância, para a erradicação da

pobreza, para a promoção e a proteção dos direitos humanos, bem como para o desenvolvimento econômico equitativo e sustentável (UNESCO, 2016).

Ao contextualizarmos de forma sucinta a origem da UNESCO, temos o intento de demonstrar que a perspectiva da internacionalização está no cerne de sua constituição. De acordo com a UNESCO (2003, p. 154), a internacionalização “pode envolver a cooperação internacional, mas se refere também a mudanças que ocorrem dentro de uma determinada instituição, através de iniciativas políticas e de caráter específico”. Conforme Knight (2004, p. 8), a “internacionalização não é um termo novo. Tem sido usado por séculos na ciência política e relações governamentais, mas sua popularidade no setor de educação só aumentou realmente desde o início dos anos 80”. Para Libâneo (2016, p. 43):

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei etc.

No entender de Gacel-Ávila (2000, p. 122), “a internacionalização e a globalização são dois conceitos distintos, porém, unidos por uma mesma dinâmica. A globalização pode ser entendida como o elemento catalizador, enquanto a internacionalização seria a resposta proativa a tal fenômeno”. Knight (2012, p. 65) explica que “a globalização tem seu foco no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, culturas, conhecimentos, bens, serviços e tecnologias”, e a “internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas”.

Com base no exposto, neste texto temos como foco analítico-discursivo a influência do ideário da UNESCO nas políticas públicas educacionais direcionadas à efetividade do direito à educação no Brasil, no contexto do Ensino Fundamental. Ball (1998, p. 124) explica que as políticas não podem ser consideradas de forma linear, estática e superficial, pois “são simultaneamente sistemas de valores e sistemas simbólicos; formas de representar, contabilizar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para alcançar efeitos materiais como para fabricar apoio para esses efeitos”. Segundo o autor:

[...] podemos ver as políticas como representações codificadas de forma complexa (via disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações da autoridade pública) e decodificadas (via interpretações e significados dos atores, de acordo com suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contexto de uma forma igualmente complexa (Ball, 2002, p. 21).

Diante do exposto, podemos compreender as políticas como dispositivos regulatórios que representam as concepções e interesses daqueles que as elaboram. Segundo Agamben (2005, p. 10), “o dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder”, sendo ele “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (Agamben, 2005, p. 13). Para o autor, apesar dos dispositivos sempre terem existido, atualmente não há “um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado,

contaminado ou controlado por algum dispositivo” (Agamben, 2005, p. 13). Considerando que as instituições são compostas por pessoas, os dispositivos regulam também o *modus operandi* dessas instituições.

O direito à educação está positivado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), ao lado de um conjunto de demais direitos essenciais à dignidade humana. Essa Constituição institui o Estado Democrático de Direito e, sob esse ponto de vista, constitui-se numa referência nacional no que se refere à primazia da garantia dos direitos humanos. Desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), no ordenamento jurídico, a educação é considerada um direito público subjetivo. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury, tal direito é compreendido como “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada” bem como “para os que, mesmo tendo tido acesso, não puderam completar o ensino” (Brasil, 2000, p. 21). Continua o referido autor explicando que se trata de “um direito subjetivo, ou seja, um sujeito é o titular de uma prerrogativa própria deste indivíduo, essencial para a sua personalidade e para a cidadania (Brasil, 2000, p. 21). Iguamente, “se chama direito público, pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos” (Brasil, 2000, p. 21).

Partimos do pressuposto que a influência do ideário da UNESCO nas políticas dos Estados-membros inicia, com maior ou menor intensidade, no momento em que cada um desses Estados aderiu a esta organização. O Brasil é um dos países que assinou a Carta de Constituição em 1945. Contudo, somente no ano de 1964 passa a contar com uma representação da UNESCO no Brasil. Em 1982, por meio do Decreto nº 8.522, de 25 de agosto de 1982, é promulgado o Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Técnica, entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, firmado em Paris, a 29 de janeiro de 1981 (Brasil, 1982). Entre os objetivos desse Acordo, destacamos: “reforçar e estreitar a cooperação entre o Brasil e a UNESCO nas áreas técnicas no âmbito da competência da organização” e “desenvolver o intercâmbio de experiências e informação com os países em desenvolvimento em matéria educacional, científica e cultural” (Brasil, 1982, art. 1º). Portanto, neste texto fazemos um recorte analítico no espaço temporal a partir dos anos noventa, enfocando as principais dimensões atinentes à garantia do direito à educação no Ensino Fundamental, constantes nas Declarações Mundiais difundidas pelas UNESCO (UNESCO, 1990; 1994; UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001; UNESCO, 2016), evidenciando as relações entre tais dimensões e o proposto nas políticas educacionais brasileiras nesse período.

Feitas tais considerações, inicialmente, apresentamos o foco textual analítico-discursivo. A seguir, descrevemos a abordagem metodológica adotada para a realização do estudo. Na sequência, dedicamo-nos aos resultados e à discussão dos mesmos. Nas considerações finais, retomamos os principais aspectos abordados no decorrer do texto. Por fim, listamos as referências que utilizamos.

## Abordagem Metodológica

O texto é decorrente de uma Pesquisa Documental (Flick, 2013; Cellard, 2014), desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais, cuja temática investigativa é o Direito à Educação e os seus modos de efetivação na Educação Básica. Fazemos um recorte, partilhando reflexões atinentes a um dos objetivos da referida pesquisa que é analisar a influência do ideário da UNESCO nas políticas públicas educacionais direcionadas à efetividade do direito à educação, no contexto do Ensino Fundamental, propostas no espaço temporal entre os anos de 1990 a 2023. Flick (2013, p. 233) salienta que “os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados”.

Para a análise documental, adotamos as orientações de Cellard (2014). Segundo o referido autor, na escolha e na seleção dos documentos para compor o *corpus* investigativo de um estudo, é fundamental “localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade” (Cellard, 2014, p. 296). Diante disso, selecionamos para compor o *corpus* investigativo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994); a Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001), e a 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 (UNESCO, 2016). A opção por tais Declarações se justifica pelo fato de estabelecerem agendas educacionais e metas a serem cumpridas pelos países signatários, incidindo sobre a proposição e/ou revitalização da legislação e/ou de políticas públicas educacionais. Conforme enfatiza Akkari (2011, p. 17) “independente do país considerado, as políticas nacionais de Educação não podem mais ser consideradas e implementadas sem considerar os debates internacionais”.

## Resultados e discussão

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial trouxe à tona as dificuldades enfrentadas pelos países menos desenvolvidos para assegurar uma educação básica de qualidade; a expansão do financiamento educacional nos países em crescimento econômico e o corte de verbas em alguns países industrializados. A Declaração reafirma que “a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990). Para tanto, é proposto que os estados-membros tenham como foco em seus sistemas educacionais os seguintes aspectos: “universalizar o acesso à educação

e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças” (UNESCO, 1990). Nesse contexto, “a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico” e, portanto, requer, financiamento, realocação e a utilização adequada dos recursos. Tal intento “constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas” (UNESCO, 1990).

Tendo presentes as proposições da Educação para Todos (EPT), o Ministério da Educação firmou um termo de cooperação com a UNESCO, em 1993, visando à elaboração do Plano Decenal de Educação (Brasil, 1993). Na introdução do Plano Decenal é salientado que, enquanto membro signatário da Declaração Mundial, “cabe ao Brasil uma responsabilidade expressiva nos esforços mundiais para assegurar à sua população o direito à educação - compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988” (Brasil, 1993, p, 11). Da mesma forma, é salientado que o referido Plano

[...] configura-se como um compromisso, internacional por um lado, na medida em que o Brasil é integrante de uma comunidade que transcende suas fronteiras, e, por outro, por assumir um compromisso nacional de oferecer a todos, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade (Brasil, 1993, p. 15).

Assim, o país assume um conjunto de metas globais a serem atingidas em dez anos, a saber: fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências nos componentes curriculares que integram a base comum do currículo escolar; ampliar o atendimento da população em idade escolar; melhorar o fluxo escolar, reduzindo as repetências; ampliar a oferta da Educação Infantil e do atendimento na educação de jovens e adultos; incrementar o investimento na educação; aprimorar a gestão escolar e viabilizar a autonomia financeira, administrativa e pedagógica; qualificar a formação inicial dos professores; instituir planos de carreira e o aumento da remuneração do magistério público; e descentralizar os programas de livro didático e de merenda escolar (Brasil, 1993). Ao explicitar tal responsabilidade, fica evidente que o país compactua com o proposto na EPT e se dispõe a empreender esforços para concretizar a universalização com equidade, viabilizando o alcance e a manutenção de níveis apropriados de aprendizagem; fomentar recursos financeiros para manutenção e investimentos na qualidade educacional; ampliar a cooperação e o intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (Brasil, 1993). O Plano Decenal (Brasil, 1993, p. 57) enfatiza que “a cooperação internacional é uma fonte de contribuições de inegável alcance para a formulação e implementação de uma política de educação para todos”, podendo auxiliar no desafio de “universalizar com qualidade a educação básica”. Portanto, “deve-se buscar, através de acordos de cooperação, a transferência e a adaptação de métodos e tecnologias, por meio de intercâmbio de conhecimentos e informações”.

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) contou com a anuência dos representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais. A Declaração reafirma o “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular

de ensino” (UNESCO, 1994). Propõem que todos os governos “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994).

Em 1996, sob a presidência de Jacques Delors, foi elaborado o documento Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors *et al.*, 2010). Delors *et al.* (2010) enfatiza que

[...] a Comissão faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades [...] a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras (Delors *et al.*, 2010, p. 5).

Nesse sentido, “esse dever elementar deve ser constantemente evocado para que seja levado em consideração, inclusive, nas tomadas de decisão de ordem política, econômica e financeira” (Delors *et al.*, 2010, p. 6). Neste Relatório são apresentados os denominados quatro pilares da educação que fundamentam a educação ao longo da vida, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors *et al.*, 2010) os quais ainda hoje são trabalhados na área da educação.

No ano de 2000, os objetivos estabelecidos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990) foram avaliados. Mediante os poucos avanços constatados, a Declaração de Dakar reafirma o compromisso assumido com a Educação para Todos (UNESCO, 1990), enfatizando que: “a visão de Jomtien continua pertinente e poderosa. Fornece uma perspectiva ampla e abrangente da educação e de seu papel crítico na outorga de poder aos indivíduos e na transformação das sociedades”. Igualmente assevera:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT (UNESCO, 1990).

Foram propostos seis objetivos, contemplando-se a expansão e a melhoria da educação e cuidados na primeira infância; o acesso de todas as crianças a uma educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade; o acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida para jovens e adultos; o aumento do nível de alfabetização e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos; e a eliminação das disparidades de gênero, garantindo o acesso completo e equitativo de meninas (UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001). Conforme o Relatório de Monitoramento Global (UNESCO, 2015a), somente um terço dos países signatários alcançou as seis metas de educação estabelecidas para o período de 2000 a 2015.

Em 2015, em decorrência do Fórum Mundial de Educação, o documento Educação 2030-Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016) estabelece a agenda educacional até o ano de 2030.

A Educação 2030 (UNESCO, 2016), reafirma os pressupostos das Declarações que a antecederam (UNESCO, 1990; UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001). Ela destaca que reconhece as “questões inacabadas” da agenda de EPT e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) relacionados à educação (grifo do documento). Dessa forma, “ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas (UNESCO, 2016). O documento assevera que “nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – grifo nosso] propostos”. Segue afirmando: “comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás”, pois “a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos (UNESCO, 2016).

Ao assumir as ações atinentes ao Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de Qualidade, a agenda educacional enfatiza neste escopo a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), direcionando o olhar para a efetividade do direito de todos a um meio ambiente equilibrado. Articulado à EDS, propõe a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a Educação ao Longo da Vida como essenciais para assegurar uma educação de qualidade e inclusiva para todos. A EDS “deve ser entendida como parte integrante da educação de qualidade, inerente ao conceito de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2017, p. 8). Portanto, “todas as instituições de educação podem e devem considerar como sua responsabilidade trabalhar intensamente com questões de desenvolvimento sustentável e promover o desenvolvimento de competências de sustentabilidade” (UNESCO, 2017, p. 8). Articulada à EDS, a ECG “visa a desenvolver competências que capacitem as pessoas a refletir sobre as próprias ações, tendo em conta seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais atuais e futuros, a partir de uma perspectiva local e global” (UNESCO, 2017, p. 8). De acordo com a UNESCO (2015b, p. 15), “a ECG não é e não deve ser uma promoção de modelos de cidadania de determinado país ou região. Global não é necessariamente igual a internacional”. Dessa forma, “muitos projetos promovem a educação para a cidadania global por meio de intercâmbios e contatos entre escolas e professores. [...] A ECG estimula as pessoas a se abrirem para diferentes culturas, bem como a pensar, agir e conectar-se de forma mais ampla e de diferentes maneiras” (UNESCO, 2015b, p. 15).

Já a Educação ao Longo da Vida é um conceito considerado por Delors *et al.* (2010, p. 32) como “a chave que abre as portas do século XXI”, pois “ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente”. Os autores esclarecem que “sob essa nova perspectiva, a educação [...] é concebida como algo que vai muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos, a saber: as iniciativas de atualização, reciclagem e conversão, além da promoção profissional, dos adultos” (Delors *et al.*, 2010, p. 32). Assim, “ela deve abrir as possibilidades da educação a todos, [...] oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas” (Delors *et al.*, 2010, p. 32).

Segundo Akkari (2017, p. 941), “o que foi tentado e realizado em Incheon [...] era criar uma agenda internacional comum entre os países do Norte e Sul. [...] as agendas 1990-2000 e 2000-2015 estavam centradas principalmente nos países do Sul e, especialmente, na educação básica”. Na visão do referido autor, “o mundo se encontra pela primeira vez sobre uma mesma agenda internacional de educação”, sendo que “o valor simbólico de uma agenda comum é importante para todas as partes interessadas na educação, incluindo os pesquisadores. Uma agenda comum abre as portas para mais parcerias e diferentes pontos de vista sobre a educação e a formação” (Akkari, 2017, p. 941).

Tendo presente as principais dimensões abordadas em cada uma das Declarações, no espaço temporal entre os anos de 1990 a 2023, identificamos a influência do ideário da UNESCO, especialmente nas seguintes políticas educacionais, alicerçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996a): o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Brasil, 1996b); a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1999); os Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2001; 2014); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 2005); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006a); a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Brasil, 2006b); o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007a) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007b); o Programa Mais Educação (Brasil, 2007c); a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” (Brasil, 2007d); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Brasil, 2010); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012a); a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012b); o Programa Novo Mais Educação (Brasil, 2016); a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); o Programa Brasil Alfabetizado (Brasil, 2022); e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023).

Na sequência, apresentamos algumas evidências que permitem exemplificar a influência do ideário da UNESCO nos dispositivos citados, indicando as temáticas recorrentes em tais dispositivos que são enfatizadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e nas Declarações (UNESCO, 1990; UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001; UNESCO, 2016) que versam sobre a agenda educacional: direito à educação; educação de qualidade; acesso e permanência na escola; universalização; melhoria dos resultados de aprendizagem; melhoria da educação básica; competências e habilidades; necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; tecnologias educativas; redução da taxa de analfabetismo; valorização do profissional da educação escolar; diversidade étnico-racial; diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva; aprendizagem ao longo da vida; direitos humanos; educação em direitos humanos; equidade de gênero; educação inclusiva; financiamento da educação; tolerância; cultura de paz; desenvolvimento sustentável; justiça social; entre outros.

Diante do exposto, é possível constatar que, a partir da década de noventa, intensifica-se o alinhamento das metas e estratégias na área da educação no Brasil com o ideário da UNESCO, acentuando-se a internacionalização das políticas educacionais em nosso país. Enquanto uma organização de caráter universal, ainda que sofra críticas diante da necessidade de reformas, ela

desempenha um papel relevante, pois constitui um fórum e instrumento de governança global. A UNESCO mobiliza os Estados-membros na busca e no encontro de equilíbrios entre os interesses particulares e os problemas globais, articulando as mais variadas fontes de ação e de agentes no cenário internacional (Pinto, 2014).

Shiroma (2020, p. 2) destaca que “a crescente participação de organizações multilaterais na formulação de políticas nacionais provoca a reflexão sobre seu papel indutor de reformas [...] se constituindo em importantes atores na governança transnacional da Educação”. Nessa linha reflexiva, Bortot, Scaff e Souza (2023, p. 3) salientam que as organizações multilaterais “no contexto de governança global, além de fornecerem aporte financeiro, abrangem assessorias, concertação de agendas comuns e movem a política do internacional que impacta nas políticas nacionais dos países”. Portanto, “trata-se de um jogo permanente de interações e em constante processo de ajuste e/ou imposição do global ao local, em que não há assunto político que se discuta internamente que não seja tratado, simultaneamente, em algum organismo internacional” (Bortot; Scaff; Souza, 2023, p. 3). Scaff (2007, p. 338) pondera que “há de se considerar que países subdesenvolvidos e em desenvolvimento possuem pouca autonomia político-financeira para recusar recursos externos a juros mais baixos que os do mercado financeiro, como os disponibilizados pelo Banco Mundial”.

De Wit e Hunter (2015, p. 48) chamam a atenção que na “segunda metade da década de 1990, a lógica política da internacionalização deu lugar gradualmente à lógica econômica”. No entender de Diniz Júnior (2021, p. 345), “as mudanças ocorridas na ordem econômica e na organização do trabalho configuraram-se como forças para potencializar as transformações necessárias à educação na perspectiva da globalização do capital”. Na compreensão desse autor, “Essa necessidade não se deu na lógica da busca pela garantia da educação como direito inalienável, mas como estratégia de consolidação do *modus operandi* do neoliberalismo”. É notório o avanço nas parcerias entre o setor público, as empresas privadas e/ou grupos educacionais econômicos com fins lucrativos, tornando a “educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação” (Libâneo, 2016, p. 44).

Para Ball (2018, p. 11), “os serviços educacionais oferecem possibilidades alternativas atrativas de investimento”. Portanto, “as empresas que recebem investimentos são empresas ambiciosas, em expansão, negócios globais que trabalham em ambientes nacionais, trazendo consigo práticas padronizadas – currículo, pedagogia e avaliação” (Ball, 2018, p. 11). Dessa forma, elas “assumem papéis dentro do discurso e da infraestrutura da reforma educacional, convertendo a política educacional em um tipo diferente de linguagem, investido com diferentes tipos de relacionamentos, interesses e propósitos”. Em decorrência disso, “os papéis e a estrutura do Estado estão mudando. Cada vez mais, Estados são monitores, contratantes e definidores de metas, em vez de responsáveis pela prestação de serviços” (Ball, 2018, p. 11).

Ball (2002, p. 21) defende que as políticas são “representações codificadas de forma complexa (via disputas, compromissos, interpretações e reinterpretções da autoridade pública)”, sendo “decodificadas (via interpretações e significados dos atores, de acordo com suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contexto) de uma forma igualmente complexa”. Assim, segundo o autor, existe “uma diferença entre o controle da agenda e das políticas ideológicas e os processos de influência política e produção de textos no interior do Estado. Apenas certas influências

e agendas são reconhecidas como legítimas e certas vozes são ouvidas a qualquer momento” (Ball, 2002, p. 21).

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), Ball chama a atenção para a complexidade do processo de “tradução das políticas em práticas”, considerando que “as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas”. Portanto, “a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades [...] isto envolve um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática”. Esclarece que: “a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais [...] envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários”. (Ball *apud* Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Ball (2001, p. 62) problematiza o “desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo [...] e [...] o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica”, o que acarreta, no seu entender, “o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação”. Pondera, também “se atualmente estamos caminhando para aquilo que poderia ser chamado ‘o fim da política’”, considerando a crescente dificuldade em estabelecer distinções entre as “políticas educativas de partidos políticos tradicionais rivais e que, em muitos casos, políticas nacionais são atualmente definidas em termos de diferentes manifestações da globalização” (Ball, 2001, p. 62, grifo do autor).

Num contexto de globalização, Ball (2001, p. 101) questiona se os Estados Nação conseguem ter autonomia política e econômica perante a crescente amplitude e influência das organizações supra-nacionais”. No seu entender, “existe a possibilidade de que nenhum Estado possua, de fato, o controle sobre a sua nação!” (Ball, 2001, p. 101). Aponta, também, os impactos nas políticas nacionais, considerando que a criação dessas políticas é

[...] inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 2001, p. 102, grifo do autor).

Na continuidade, o autor supracitado manifesta sua preocupação com as decorrências desses impactos na educação e com “estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que *produzem* ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática (Ball, 2001, p. 102, grifo do autor). Mediante tal preocupação, faz duas afirmações:

A primeira é que no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos

modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologia de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes [...] (Ball, 2001, p. 105, grifo do autor).

Ball (2001, p. 112) esclarece que as políticas de educação nacional não podem ser consideradas, “em sua totalidade, uma transposição da agenda educacional global” e tampouco é possível afirmar “que os Estados Nação perderam o controle total sobre as suas decisões políticas, decisões estas tomadas dentro da lógica do mercado global”, pois “a educação tem um conjunto complexo de relações com e no seio dos processos de globalização”. Por fim, no entender do autor, são perceptíveis duas agendas políticas: uma que articula “a educação aos interesses econômicos nacionais”, reafirmando “as funções estatais da educação como um bem público” e outra, que “envolve uma dissociação da educação do controle direto do Estado”, submetendo “a educação às disciplinas do mercado e aos métodos e valores das empresas e redefine-a como um bem privado competitivo” (Ball, 1998, p. 121).

Tendo presente as reflexões apresentadas no decorrer do texto, passamos às considerações finais.

## Considerações finais

Num mundo globalizado, não é mais possível pensar as dimensões locais desvinculadas das dimensões mundial. Nesse sentido, sendo o Brasil um país signatário da UNESCO, e conforme as evidências coletadas por meio da análise documental, é possível afirmar a influência do ideário dessa agência nas questões educacionais no nosso país. Dessa forma, entendemos que os dispositivos difundidos pela UNESCO precisam ser historicizados e problematizados, principalmente no âmbito acadêmico-científico e no contexto das instituições educativas, pois as metas e os pressupostos neles contidos se fazem presentes nos dispositivos que regulam o nosso sistema educacional e nas políticas públicas deles derivadas.

Em um contexto de transformação da sociedade internacional e críticas ante a necessidade de reformas das principais instituições internacionais, principalmente as Nações Unidas no âmbito do sistema de governança global, a cooperação internacional na atualidade precisa ser vista como uma dimensão crucial. A prática constitui-se no canal pelo qual inúmeros países se mantêm conectados com padrões econômicos e sociais predominantes no mundo e com as principais tendências em curso no plano da ciência e do conhecimento, bem como de suas aplicações para benefício das sociedades, ainda que se tenha clara percepção das dificuldades desses benefícios atingirem a todos.

Da mesma forma, precisamos estar conscientes que o avanço dos mecanismos de cooperação significa, também, tanto novas oportunidades quanto novos problemas que, por sua vez, passam a demandar das sociedades a construção de mais sistemas coerentes e compatíveis entre si em suas práticas produtivas e em suas instituições políticas e sociais.

Independentemente de estarmos vivendo tempos de nacionalismos, de questionamentos sobre a efetividade das atuais instituições internacionais e sobre o multilateralismo, é fato que no atual estágio das relações internacionais, a cooperação internacional continua a ter relevância para os Estados e para o local. A globalização, independentemente de podermos criticá-la ante avanços e retrocessos trazidos à sociedade, em sua essência tornou-se profundamente integrada com a realidade internacional e local.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *Outra Travessia*, n. 5, p. 9-16, 2005.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>

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

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO11>

BALL, Stephen. Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998. <http://dx.doi.org/10.1080/03050069828225>

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>

BALL, Stephen. Política Educacional Global: reforma e lucro. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 3, p. 1-15, 2018. <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671>

BORTOT, Camila Maria; SCAFF, Elisangela Alves da Silva; SOUZA, Kelcia Rezende. Atuação dos organismos multilaterais para a governança global: Difusão e transferência de políticas educacionais. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 27, p. e023026, 2023. <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18072>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 87.522, de 25 de agosto de 1982*. Promulga o Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Técnica, concluído entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em Paris, a 29 de janeiro de 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação e Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e

de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências, 1996b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos. Parecer CNE/CEB 11/2000 – Homologado em 10/05/2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 931, de 21 de março de 2005*. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: 2007a.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: 2007b.

BRASIL. Presidência da República. *Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF, 2007c.

BRASIL. Presidência da República. *Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007*. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”, a ser estruturada pelo INEP. Brasília, DF, 2007d.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012b.

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. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, DF, 2016.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022*. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023*. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF, 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULS, Lionel-h; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona. Comprendre l'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le contexte Européen. In: DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona; HOWARD, Laura; EGRON-POLAK, Eva. *L'Internationalisation de l'Enseignement Supérieur*. Direction Générale des Politiques Internes. Département Thématique B: Politiques Structurelles et de Cohésion. Bruxelles: Parlement Européen. 2015. p. 45-64. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_FR.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_FR.pdf)

DELORS, Jacques; AL MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; PADRÓN QUERO, Marisela; SAVANE, Marie Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Roberto; MYONG, Won Suhr; ZHOU Nanzhao. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Educação: Um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 2010. [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)

DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. A influência da Unesco nas estratégias vinculadas à educação básica nos Planos do Mercosul Educacional. *Revista Diálogo Educacional*, v. 22, n. 72, 2021. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.072.A004>

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, v. 11, n. 1, y 2, p. 121-142, 2000. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista115\\_S2A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista115_S2A3ES.pdf)

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodelled: Definitions, Approaches and Rationales. *Journal for Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315303260832>

KNIGHT, Jane. Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*, v. 69, n. 4-5, p. 1-4, 2012. <https://doi.org/10.6017/ihe.2012.69.8644>

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159 p. 38-62, 2016.

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

<https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>

ONU - Organização das Nações Unidas. *A Carta das Nações Unidas*. 26 de junho 1945.

<https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Nações%20Unidas.pdf>

ONU - Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU, 1948.

[https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)

PINTO, Maria do Céu. *As Nações Unidas e os Desafios da Governança Global*. Lisboa: Ed. Letras Itinerantes, 2014.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 88, n. 219, 2007.

<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1471>

SHIROMA, Eneida O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2014425, 2020.

<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425/209209212681>

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Constituição*. Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945. Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, CONSED, Ação Educativa. *Educação para Todos: o Compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação superior: reforma, mudança e internacionalização. *Anais*. Brasília, DF: UNESCO Brasil, SESU, 2003.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133972>

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Relatório de Monitoramento Global de EPT Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios*. UNESCO, 2015a.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por)

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2015b.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *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, 2016.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por)

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO, 2017.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>

---

### **DIRLÉIA FANFA SARMENTO**

Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Professora, Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

### **JOSÉ ALBERTO ANTUNES DE MIRANDA**

Doutor em Estudos Estratégicos Internacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Professor, Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

### **ROBERTO CARLOS RAMOS**

Doutor em Educação, Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil; Professor, Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

### **CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES**

Autor 1 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração coletiva e revisão do texto final.

Autor 2 – Construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração coletiva e revisão do texto final.

Autor 3 – Construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração coletiva e revisão do texto final.

### **APOIO/FINANCIAMENTO**

Edital FAPERGS 07/2021 - Programa Pesquisador Gaúcho – PqG. Protocolo: 59002.674.14805.22112021.

### **DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA**

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

### **COMO CITAR ESTE ARTIGO**

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MIRANDA, José Alberto Antunes de; RAMOS, Roberto Carlos. A influência do ideário da UNESCO nas políticas públicas educacionais direcionadas à efetividade do direito à educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e94841, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94841>

*O presente artigo foi revisado por Maria Alejandra Saraiva Pasca. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*

---

**Recebido:** 08/03/2024

**Aprovado:** 02/09/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

