



Artigo

O direito à educação e as necessidades básicas de aprendizagem: a perspectiva da UNESCO

The right to education and basic learning needs: the UNESCO perspective

El derecho a la educación y las necesidades básicas de aprendizaje: la perspectiva de la UNESCO

SARMENTO, Dirléia Fanfa*¹; MENEGAT, Jardelino**²

*Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas-RS, Brasil.

**Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis-RJ, Brasil.

Resumo

As reflexões apresentadas são oriundas de uma pesquisa documental, cuja temática investigativa é o direito à educação e os seus modos de efetivação em diferentes contextos, realizada pelo Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade. O foco do artigo são os dispositivos sobre o direito à educação, difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir da década de 1990, que tratam desta temática. Apresenta uma análise sobre como tais dispositivos abordam as necessidades básicas de aprendizagem e a educação ao longo da vida (UNESCO, 1990, 1996, 2000, 2016). O *corpus* investigativo está composto por tais dispositivos. Os dados são categorizados em eixos temáticos e analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin. Com base na incursão analítica, destaca-se: o direito à educação pressupõe a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, as quais transcendem a educação inicial e a formação profissional; as instituições educativas possuem o desafio de desenvolver competências nos estudantes que lhes viabilizem aprender em diferentes contextos e ao longo de suas vidas; a educação ao longo da vida é central para a educação no século XXI, pois ela contribui para a adaptação da pessoa aos desafios emergentes.

¹Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Doutora em Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa “Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7328-6343>. E-mail: dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br

²Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Doutor em Educação. Doutor em Administração. Integrante do grupo de pesquisa “Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-4003-8882>. E-mail: jardelino.menegat@lasalle.org.br

Abstract

The reflections presented come from a documentary research, whose investigative theme is the right to education and its modes of implementation in different contexts, carried out by the Research Group on Educational Practices and Quality Indicators. The article examines how the provisions on the right to education, disseminated by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), since the 1990s, address basic learning needs and lifelong education, which deal with this theme. It presents an analysis of how such devices address the basic needs of learning and lifelong education (UNESCO, 1990, 1996, 2000, 2016). The investigative corpus is analyzed using the Content Analysis Technique, proposed by Bardin. Based on the analytical incursion, the following stand out: the right to education presupposes the satisfaction of basic learning needs, which transcend initial education and professional training; educational institutions have the challenge of developing skills in students that enable them to learn in different contexts and throughout their lives; lifelong education is central to education in the 21st century, as it contributes to the adaptation of the person to the emerging challenges.

Resumen

Las reflexiones presentadas provienen de una investigación documental, cuyo tema de investigación es el derecho a la educación y sus modos de implementación en diferentes contextos, realizada por el Grupo de Investigación en Prácticas Educativas e Indicadores de Calidad. El artículo analiza cómo las disposiciones sobre el derecho a la educación, que han sido difundidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a partir de la década de 1990, que abordan este tema. Presenta un análisis de cómo dichos dispositivos abordan las necesidades básicas de aprendizaje y educación permanente (UNESCO, 1990, 1996, 2000, 2016). El corpus de la investigación está compuesto por tales dispositivos. Los datos se categorizan en ejes temáticos y se analizan mediante la Técnica de Análisis de Contenido, propuesta por Bardin. Basado en la incursión analítica, se destaca: el derecho a la educación presupone la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje, las que trascienden la educación inicial y la formación profesional; las instituciones educativas tienen el desafío de desarrollar competencias en los estudiantes que los ayuden a viabilizar el aprender en diferentes contextos y a lo largo de sus vidas; la educación a lo largo de la vida es central en la educación del siglo XXI, ya que ella contribuye a la adaptación de las persona a los desafíos emergentes.

Palavras-chave: Direito à Educação, Aprendizagem, UNESCO.

Keywords: Right to Education, Learning, UNESCO.

Palabras clave: Derecho a la Educación, Aprendizaje, UNESCO.

1. Introdução

O direito à educação, promulgado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e reforçado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), tem sido considerado fundamental para a viabilidade do alcance dos demais direitos.

Desde a década de 1990, dispositivos difundidos no âmbito internacional, tais como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990); a *Declaração de Dakar – Educação para todos: cumprindo nossos compromissos*

coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); a *Declaração de Incheon e Marco de Ação* (UNESCO, 2016), têm afirmado que 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. Com base nesse pressuposto, tais dispositivos afirmam que o direito à educação requer a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990; UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001).

No contexto dessas necessidades básicas de aprendizagem, emerge a ideia de que o mundo está passando por rápidas transformações que requerem do ser humano estar em aprendizagem constante. (UNESCO, 1990; UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001; UNESCO 2015a, b). Disso depreende-se que a Educação Básica e a Superior oferecem a base do necessário para a formação de cada um. Contudo, tal formação não é suficiente para dar conta das exigências e demandas da sociedade do conhecimento. Diante dessa perspectiva, o direito à educação transcende a educação formal oferecida nas instituições, sendo que devem ser garantidas a todos oportunidades de educação ao longo da vida.

Com base nessa assertiva, sentimo-nos mobilizados a refletir sobre as denominadas necessidades básicas de aprendizagem e a educação ao longo da vida no contexto do ideário do direito à educação. Para tanto, tendo presente os estudos que realizamos no âmbito do grupo de pesquisa, aprofundando a temática do direito à educação, realizamos uma pesquisa documental em alguns dispositivos internacionais difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Assim, em termos de estrutura textual, inicialmente explicitamos a intencionalidade analítico-discursiva. A seguir, explicitamos aspectos centrais da abordagem metodológica adotada para a realização do estudo. Posteriormente, dedicamo-nos à análise e reflexão, tendo como referência a incursão realizada nos dispositivos que compõem o *corpus* investigativo do estudo. Por fim, procedemos às considerações finais, retomando os principais achados do estudo.

2. Abordagem metodológica

As reflexões apresentadas são oriundas de uma pesquisa documental, cuja temática investigativa é o direito à educação e seus modos de efetivação em diferentes contextos. Fazemos um recorte no que se refere à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e, neste contexto, à educação ao longo da vida, dimensões presentes nos dispositivos difundidos pela UNESCO e que tratam do ideário do direito à educação.

Propomos como problemática investigativa a seguinte questão: *Como os dispositivos que tratam sobre o direito à educação, difundidos pela UNESCO a partir da década de noventa, abordam as necessidades básicas de aprendizagem e a educação ao longo da vida?*

A pesquisa documental, da forma como a denominação indica, tem como fonte de coleta de dados documentos, sendo estes definidos como “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova.” (PÁDUA, 2004, p. 69, grifo da autora).

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) enfatizam a relevância do uso de documentos, considerando que “a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar [...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”.

A escolha dos documentos sempre ocorre de forma intencional, buscando-se selecionar aqueles que possam contribuir para o alcance dos objetivos investigativos propostos (GODOY, 1995). Dessa forma, para compor o *corpus* investigativo do estudo, selecionamos documentos difundidos pela UNESCO a partir da década de 1990.

A opção por esta organização justifica-se pelo fato de que ela, dentre outras, é indutora de políticas educativas em vários países, incluindo-se o Brasil. Conforme assevera Akkari (2017, p. 941):

O interesse das declarações internacionais reside tanto na mobilização de recursos e de energias em favor da educação. É notável que esta mobilização será traduzida de um modo específico em diferentes países e regiões do mundo. De modo geral, para todos os países, uma agenda internacional apoiada pela Organização das Nações Unidas tem um forte valor simbólico.

É evidente a influência do ideário difundido pela UNESCO nos dispositivos educacionais brasileiros. Destacamos, especialmente, as dimensões do direito à educação, o desenvolvimento de competências e a qualidade educacional, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009); nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010a); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Brasil, 2010b); nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013); no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014); e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), dentre outros. Em relação ao espaço temporal, é na década de 1990 que o direito à educação ganha tônica e são difundidos, pela UNESCO, dispositivos que estabelecem metas relativas à educação a serem cumpridas pelos países signatários.

Diante do exposto, constituem o *corpus* investigativo: a) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990), decorrente da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia); b) *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação, um tesouro a descobrir* (UNESCO, 1996), cuja tipologia documental difere das Declarações; c) *Declaração de Dakar, Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos* (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); decorrente do Fórum Mundial de Educação, ocorrido em 2000, em Dakar (Senegal); e d) *Declaração e o Marco de Ação de Incheon* (UNESCO, 2016), decorrente do Fórum Mundial de Educação, realizado em 2015, em Incheon (Coreia do Sul).

Apesar de ter uma tipologia e estrutura documental diferenciada das Declarações, optamos por incluir o *Relatório da Comissão Internacional*

(DELORS *et al.*, 1996) no *corpus* investigativo, pelo fato deste relatório avançar algumas discussões apresentadas no Relatório *Aprender a ser: a educação para o futuro*, elaborado por Faure *et al.* (1973). Ambos os documentos são consideradas “publicações históricas da UNESCO” (UNESCO, 2016).

Com exceção do Relatório, conforme mencionado, as Declarações possuem um cunho propositivo em termos de metas relativas à educação. Desde o ano de 2002, o monitoramento das metas propostas pela Declaração de Dakar, é realizado e partilhado por meio de Relatórios de Monitoramento Global (conferir, por exemplo, UNESCO, 2015). Tais relatórios viabilizam identificar tanto os avanços quanto os déficits, em termos de educação. No caso da Declaração e do Marco de Ação de Incheon, são previstas metas para a agenda educacional até o ano de 2030.

A análise documental do *corpus* investigativo foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo. A opção por tal técnica se justifica pelo fato de que ela é adotada em pesquisas de diversas áreas do conhecimento, conforme salienta Bardin (2011). A análise de conteúdo requer a observação dos procedimentos sistemáticos presentes nas três fases que compõe a técnica, a saber: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A fase de pré-análise, segundo Bardin (2011, p.125):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise

Bardin (2011, p. 126-127) orienta que nessa fase é necessário observar as seguintes regras:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão[...] que não possa ser justificável no plano do rigor.

Regra da representatividade: a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.

Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (grifo da autora).

Na fase de exploração do material, Bardin (2011, p. 131) assevera que ela é “longa e fastidiosa, e consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Nesta fase, com base no trabalho realizado na fase de pré-análise,

os dados são organizados e explorados, considerando-se a unidade de análise escolhida pelo pesquisador. No caso dos dados apresentados neste artigo, a unidade de análise adotada foi o eixo temático.

A terceira e última fase, denominada tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos”. (BARDIN, 2011, p. 131, grifo da autora). Assim, o pesquisador “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. (Ibidem).

Na próxima seção são apresentadas as reflexões relativas aos dados que foram categorizados em três eixos temáticos

3. Reflexões a partir da incursão analítica nos dispositivos

De acordo com o anunciado anteriormente, nesta seção, dedicamo-nos à apresentação das principais reflexões oriundas da incursão analítica nos dispositivos que compõem o *corpus* investigativo. Tais reflexões são organizadas em eixos temáticos.

3.1 Direito à educação

Nos dispositivos difundidos pela UNESCO, observamos o destaque ao direito à educação de qualidade. Por ser um conceito polissêmico, é importante destacar que a qualidade, assim como outros conceitos, possui gênese situada num determinado tempo e contexto sociocultural, e sofre transformações. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Assim, a preocupação com a qualidade da educação está articulada às discussões realizadas pela UNESCO desde o final da década de 50 (ROSS; PAVIOT; GENEVOIS, 2006), cujas primeiras sistematizações aparecem no relatório de FAURE *et al.* (1973). Conforme o Informe *Mesa Redonda de Ministros sobre la Calidad de la Educación* (UNESCO, 2003, p.32):

A abordagem da UNESCO é promover a educação de qualidade como parte dos direitos humanos, e defender uma abordagem baseada em direitos por meio de processos educacionais. Podemos pensar nisso como o direito de acessar a educação, o exercício dos direitos na educação e o gozo de outros direitos graças à educação. Isso implica, por exemplo, uma mudança fundamental nas estruturas de ensino e nas práticas pedagógicas, no gerenciamento de sistemas educacionais, no conteúdo e uso de materiais didáticos, no treinamento de professores, no intercâmbio de informações e experiências, e exige a participação de todas as partes interessadas em todos os aspectos da educação e da aprendizagem (tradução nossa).

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990) acentua o direito à educação, tendo, como principal fundamento, a Declaração Universal dos

Direitos Humanos (ONU, 1948). De acordo com a Declaração: “Em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990). Nesse contexto, ganha centralidade a aprendizagem.

A Declaração de Dakar, *Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos*, reafirma o defendido na Declaração Mundial (UNESCO, 1990) e no Relatório da Comissão (DELORS, 1996) sobre o direito à educação. Retoma a importância da educação e das necessidades básicas de aprendizagem, acentuando o direito de aprender. Estabelece um conjunto de metas e estratégias cuja efetividade poderá “permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade”. (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001).

No conteúdo das metas propostas, fica evidente o destaque relativo à qualidade da educação, a qual requer ser gratuita e obrigatória; contemplar a assistência e a educação das crianças pequenas (especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade e de minorias étnicas); o acesso equitativo de jovens e adultos à aprendizagem, à educação fundamental e a programas de capacitação para a vida; igualdade entre os gêneros e resultados de aprendizagem, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida. (UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2001). De acordo com a Declaração de Dakar:

A qualidade está no cerne da educação, e o que tem lugar nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem é fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida. (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001).

A *Declaração e o Marco de Ação de Incheon*, articulada às duas Declarações anteriores (UNESCO, 1990; UNESCO, CONSED, Ação educativa, 2001), assevera no seu preâmbulo:

Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. (UNESCO, 2016a).

Continua o documento:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, e que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão

é inteiramente captada pelo ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes. (UNESCO, 2016, grifo do documento).

Diante disso, a Declaração supracitada retoma o compromisso “com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso” (UNESCO, 2016). A referida Declaração 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).

De acordo com o exposto, constatamos a ênfase na relação entre a educação de qualidade, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a Educação para a Cidadania Global (ECG). Nota-se, também, que a inclusão da temática educação e desenvolvimento sustentável na agenda da UNESCO é anterior à temática sobre educação e cidadania global.

O conceito de desenvolvimento sustentável foi abordado pela primeira vez em 1987, na Assembleia Geral das Nações Unidas. Reflexões pontuais sobre a Educação e o Desenvolvimento são apresentadas pela UNESCO em *Educação para um futuro sustentável* (UNESCO, 1997). No ano de 2002, a UNESCO foi designada pela Assembleia Geral das Nações Unidas para elaborar um Plano de Aplicação Internacional para o espaço temporal entre 2005 e 2014, alusivo à Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, (UNESCO, 2006).

A Declaração de Bonn (UNESCO, 2009), resultante da Conferência Mundial da UNESCO sobre EDS, retoma o compromisso firmado em outras Declarações “com uma educação que dote as pessoas com a capacidade de mudar”. Tal educação:

[...] deve ser de tal qualidade que transmita os valores, conhecimentos, habilidades e competências necessárias para levar uma vida sustentável, participar da sociedade e realizar um trabalho decente. O programa Educação para Todos (EPA) enfatiza que ter educação básica é capital para o desenvolvimento sustentável. Também destaca o valor da aprendizagem pré-escolar, educação da população rural e alfabetização de adultos. A aquisição de noções de leitura, escrita e aritmética contribui para a qualidade da educação e é essencial para que a EDS tenha resultados satisfatórios. (UNESCO, 2009, tradução nossa).

O Informe 2012 destaca que a EDS “está se impondo como eixo unificador de vários tipos de educação focados em diferentes aspectos da sustentabilidade. [...] Há uma percepção crescente de que a EDS é um

catalisador da inovação na educação”. Aponta, também, a necessidade de se aprofundar as relações entre a EDS e a educação de qualidade:

Mais pesquisas precisam ser feitas para demonstrar que a EDS é uma educação de qualidade. Existem muitas observações que apontam para a relação da EDS com algumas melhorias na universidade e a maior capacidade de contribuir para o desenvolvimento sustentável das pessoas. A pesquisa fornecerá uma base empírica consistente e provará claramente que a EDS é uma educação de qualidade. (UNESCO, 2012, p.5).

Uma das conclusões apresentadas pelo Informe 2012 (UNESCO, 2012, p. 29) é que “a introdução da EDS é acompanhada de uma reconsideração do tipo de aprendizagem necessário para abordar questões de sustentabilidade”. Em 2017, a UNESCO (2017a) publica um guia destinado aos profissionais da educação denominado *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem*.

Com relação à Educação para a Cidadania Global, a UNESCO (2015b) reconhece a necessidade de aprofundamento do conceito, considerando-se as múltiplas interpretações do que consiste em ser um cidadão global. Contudo, destaca como central nessa compreensão o sentimento de um pertencimento que articula os contextos local e global e vice-versa. Assim, “é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo” (UNESCO, 2015b, p.14). Portanto, “a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões cotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa (UNESCO 2015b, p.14).

De acordo com Santos (2012, p. 15), “o conceito de cidadania global é um conceito recente, que decorre da progressiva consciência de que existe uma interdependência global entre todas as regiões e povos do mundo”. Nessa perspectiva:

Hoje, o cidadão global é aquele que habita o mundo, qualquer que seja o seu lugar, país ou passaporte. Este é um cidadão que tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento sustentável, zelando pelo planeta e pelo futuro das gerações vindouras e sendo responsável nessa demanda por meio de escolhas diárias sustentáveis, pacíficas e justas. [...] Essa responsabilidade passa também por dotar-se da consciência de saber como é que os seus comportamentos e escolhas afetam os outros indivíduos, povos humanos e restantes criaturas vivas e, em última instância, que marcas deixam no planeta que todos partilhamos e de cujos recursos estamos todos dependentes, que impacto terão sobre as gerações futuras. (SANTOS, 2012, p.15-16).

Entendemos que o ideário da Educação para a Cidadania Global se constitui num desafio educacional emergente na contemporaneidade, trazendo implicações para as práticas educativas. Uma das funções da escola, previstas nos dispositivos legais que orientam a ação educativa na Educação Básica, é educar para a cidadania (BRASIL, 1996). Dessa forma, é preciso “ensinar e

aprender a cidadania” (SANTOS, 2012, p. 41). No entender de Santos (2012, p. 41), uma educação cidadã:

[...] investe na construção do saber e no aprender a pensar, a protestar, a negociar, a conviver, a argumentar, a decidir, a desconfiar dos nossos preconceitos, a ouvir os outros, a protelar juízos, a harmonizar o nosso interesse com o interesse colectivo, a gerir dificuldades, a apreciar o valor da democracia, a empenhar-nos na construção colectiva de um mundo melhor. (SANTOS, 2012, p. 41).

Diante do exposto, no contexto escolar o currículo, a organização dos ambientes de aprendizagem, as relações interpessoais e as práticas educativas devem viabilizar experiências relativas à democracia, à observação dos direitos humanos, ao desenvolvimento sustentável, à reflexão sobre problemas que afetam a humanidade, a interculturalidade e a promoção do bem-estar comum, dentre outros.

3.2 Necessidades Básicas de Aprendizagem

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990), ao enfatizar o direito à educação, faz a defesa da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Enfatiza que o enfrentamento de vários problemas mundiais (exclusão social, violência, degradação do meio ambiente etc.) é dificultado quando a população não possui acesso à educação. Da mesma forma, sem acesso à educação, há um comprometimento da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Ao discorrer sobre as necessidades básicas de aprendizagem, a Declaração destaca que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.. [...] A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e de capacitação (UNESCO, 1990, s/p.).

Nesta clarificação acerca do significado e abrangência das necessidades básicas de aprendizagem, apresentadas no documento, destacamos três ideias: a) a aprendizagem contempla tanto instrumentos quanto conteúdos; b) a aprendizagem tem como finalidade viabilizar o desenvolvimento integral do ser humano para que ele tenha condições de viver em sociedade; e c) a necessidade de continuar aprendendo, sendo a aprendizagem e o desenvolvimento um processo permanente. Além disso, as necessidades básicas de aprendizagem pressupõem o desenvolvimento de competências, as quais contemplam conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

É oportuno destacar que, desde o início da década de noventa no Brasil, há a defesa pela organização curricular e por processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação pautados no desenvolvimento de competências. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) difundidos pelo Ministério da Educação foram estruturados com base nesse ideário, sendo que a adoção de tais dispositivos era flexível. Somente no ano de 2017, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que a organização curricular por competências se torna de cunho obrigatório no território nacional. O referido documento trata da base comum do currículo e “define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do documento).

Ao se fazer alusão à questão do desenvolvimento de competências, tem-se presente que tal abordagem, assim como qualquer outra, traz decorrências para as práticas educativas. Portanto, a mudança na concepção e na organização curricular implica num *modus operandis* nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação compatível com tal concepção. Assim sendo, os modos de ensinar e de avaliar são, dentre outros, fatores que podem potencializar ou dificultar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes.

É possível observar que, apesar do acento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), ser a universalização da Educação Básica, contemplando-se a educação de crianças, jovens e adultos, há a preocupação com a continuidade do processo de aprendizagem. Deposita-se na educação a esperança de que, com a contribuição dela, seja possível o “progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990). Contribuições essas, retomadas em todos os dispositivos analisados.

Assim como já enfatizado na Declaração Mundial (UNESCO, 1990), no Relatório da Comissão Internacional, se reforça a ideia de que a aprendizagem deve contribuir para o desenvolvimento do ser humano em sua vida pessoal e profissional. (DELORS *et al.*, 1996).

Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (DELORS *et al.*, 1996, p. 90).

Na Declaração do Marco de Ação de Incheon (UNESCO, 2016b), retomam-se os pressupostos das Declarações anteriores acerca da aprendizagem. É enfatizada a ideia de que “a educação seja oferecida em

ambientes de aprendizagem saudáveis, acolhedores e seguros”. O ambiente de aprendizagem “indica o entorno físico imediato do aluno (sala de aula, escola), os recursos disponíveis para apoiar o processo de aprendizagem e a interação social ou tipos de relação social que funcionam nesse contexto e influenciam a aprendizagem.” (UNESCO, BUREAU INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2016).

3.3 Educação ao longo da vida

O *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* discorre de forma densa e aprofundada sobre o cenário educacional, o papel e a finalidade da educação e as perspectivas para a educação no século XXI. De acordo com Delors *et al.* (1996, p. 83):

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. Tendo em conta o ponto de vista aqui adotado é, em todos os seus componentes, que a educação contribui para o desenvolvimento humano. Contudo, este desenvolvimento responsável não pode mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”, que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade. (DELORS *et al.*, 1996, p. 83, grifo do autor).

Neste dispositivo, encontramos um destaque para o conceito educação ao longo da vida. Ela é considerada “a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana”. (DELORS *et al.*, 1996, p.103) Dessa forma,

[...] a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que a entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem, bem como ao exercício de uma cidadania ativa. (DELORS *et al.*, 1996, p.105).

Conforme o referido Relatório, a educação ao longo da vida “Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente”. (DELORS *et al.*, 1996, p. 103) Dessa forma:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida — educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo — ou a uma finalidade demasiado circunscrita — a formação profissional, distinta da formação geral. (DELORS *et al.*, 1996, p. 103-104).

Para tanto, estabelece que a educação ao longo da vida deve basear-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Importante destacar que as bases desses pilares se encontram no Relatório de Faure *et al.* (1973), que propunha uma visão humanista e integrada da educação, enfatizando o “aprender a ser”. O mesmo é possível perceber em relação à compreensão acerca da educação ao longo da vida, já anunciada por Faure *et al.* (1973).

A educação ao longo da vida, fundamentada nessa visão humanista (FAURE *et al.*, 1973), remete-nos à Freire (1996, p.28), quando o autor enfatiza que “ensinar exige consciência do inacabamento” do ser humano. Dessa forma,

[...] a educação se articula a humanização do ser humano e, “para ser válida [...] deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto [...] deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito (FREIRE, 1980, p. 34, grifo do autor).

Desse ponto de vista, a ação de ensinar transcende a lógica da transmissão de conhecimento, direcionando-se para a proposição de condições para que o próprio sujeito assuma o protagonismo no processo de conhecer e de aprender.

A *Declaração de Dakar – Educação para todos* (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, s/p), retoma a posição da Declaração Mundial (UNESCO, 1990), e reafirma que:

[...] toda a criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

Com base na análise realizada, podemos identificar que, nos documentos da UNESCO, o termo recorrente é a educação ao longo da vida, estando, dentro do processo educativo, a aprendizagem. Assim, a aprendizagem, na concepção da UNESCO, é um

Processo psicossocial complexo e de longo prazo que consiste na aquisição ou na modificação individual de informações, conhecimentos, compreensão, atitudes, valores, habilidades, competências ou comportamentos, por meio de experiência,

prática, estudo ou instrução. (UNESCO, BUREAU INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 14).

A educação é concebida de forma ampla e a aprendizagem possui papel central nesse processo. Talvez esse seja um dos fatores que vincula a ideia do direito à educação ao direito à aprendizagem, constante nesses dispositivos.

Constata-se o alinhamento e a continuidade na Declaração de Dakar (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001) com o proposto no Relatório presidido por Delors (DELORS *et al.*, 1996), ao fazer menção aos pilares da educação. Da mesma forma, educação e aprendizagem são retomados de forma articulada, assim como já apresentado na Declaração Mundial. (UNESCO, 1990)

Relacionado à abordagem da educação ao longo da vida, o Relatório apresenta o conceito de sociedade educativa. O conceito, segundo Delors *et al.* (1996), tem sua base na discussão instituída no *Relatório Aprender a ser: a educação para o futuro* (FAURE *et al.*, 1973), o qual sinalizou para a concepção de cidade educativa.

De acordo com Delors *et al.* (1996, p. 110), “à medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender, tendem a multiplicar-se”. Continuam os autores:

[...] a educação ao longo de toda a vida conduz, diretamente, ao conceito de sociedade educativa, uma sociedade em que são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender na escola como na vida econômica social e cultural. Daí a necessidade de multiplicar os acordos e os contratos de parceria com as famílias, o meio econômico, o mundo associativo, os atores da vida cultural etc. (DELORS *et al.*, 1996, p. 166).

Disso depreende-se que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem ocorre na família, nas instituições educativas, na comunidade e em tantos outros contextos e espaços educativos no decorrer da vida de cada pessoa. Desse ponto de vista:

A instituição escolar não se confunde com a comunidade, mas, guardando a sua especificidade, deve evitar desligar-se do ambiente social. A comunidade a que pertencem constitui um poderoso vetor de educação, quanto mais não seja pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade ou, de maneira mais profunda talvez pela aprendizagem ativa da cidadania. É a coletividade, em seu conjunto, que deve sentir-se responsável pela educação de seus membros [...] (DELORS *et al.*, 1996, p. 112).

Sendo assim, a defesa da sociedade educativa reside no fato de que “tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos”, aproveitando-se “todas as oportunidades oferecidas pela sociedade.” (DELORS *et al.*, 1996, p. 117).

Mesmo não sendo o foco desse texto, ressaltamos uma diversidade conceitual que partilha de um pressuposto comum: o potencial educativo dos vários contextos em que a pessoa interage, sendo que a aprendizagem acontece

no decorrer das trajetórias de vida e não se reduz às instituições educativas. Desse ponto de vista, o processo educativo requer a corresponsabilidade de todos.

Dentre tais conceitos, destacamos cidade educativa (FAURE *et al.*, 1973); cidade educadora (Carta das cidades educadoras, 1990; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, 2001; JURADO JURADO, 2003; VINTRÓ, 2003; VILLAR, 2007); cidades de aprendizagem (UNESCO, 2017b), sociedade educativa (DELORS *et al.* 1996; ANGARITA, 2014); comunidade educativa (ANGARITA, 2014), dentre outros. Resta um aprofundamento conceitual de forma a se identificar as especificidades e decorrências educativas de cada um desses conceitos de forma a não serem tratados meramente como sinônimos.

A Declaração e Marco de Ação de Incheon (UNESCO, 2016) retoma o proposto nas Declarações anteriores acerca da educação ao longo da vida. Em relação às oportunidades de educação ao longo da vida, a referida Declaração enfatiza seu compromisso em

[...] promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. Comprometemo-nos, ainda, a garantir que todos os jovens e adultos, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem níveis de proficiência em habilidades básicas em alfabetização e matemática, que sejam relevantes e reconhecidos, adquiram habilidades para a vida e tenham oportunidades de aprendizagem, educação e formação na vida adulta. (UNESCO, 2016).

É possível observarmos, no compromisso assumido, além da educação ao longo da vida, a retomada de dimensões presentes nas Declarações anteriores, tais como o acesso equitativo, igualdade de gênero, as habilidades em alfabetização e matemática. Dados apresentados no *Relatório 30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninos e meninas do Brasil*, indicam que:

Embora o país tenha conseguido colocar 95,3% das crianças e dos adolescentes de 4 a 17 anos na escola, ainda há quase 2 milhões fora dela. Para chegar até eles não basta ofertar vagas. É necessário um esforço intersetorial – envolvendo saúde, educação, assistência social, entre outras áreas – para localizar cada um, entender as causas da exclusão escolar e tomar medidas necessárias para a matrícula e a permanência na escola. Mas estar na sala de aula não é o suficiente, é preciso aprender. Milhões de crianças e adolescentes estão sendo deixados para trás. Segundo o Censo Escolar 2018, 2,6 milhões foram reprovados nas escolas municipais e estaduais, e mais de

912 mil abandonaram as salas de aula. O fracasso escolar atinge mais as meninas e os meninos que já são privados de outros direitos. Metade dos alunos que abandonaram a escola em 2018 eram pretos ou pardos. Indígenas têm as maiores taxas de abandono e reprovação do país. Já os estudantes com deficiência têm 59% mais probabilidade de reprovarem do que os estudantes sem deficiência. Para reverter esse cenário é preciso um esforço conjunto, voltado ao sucesso escolar de cada criança e adolescente. (UNICEF, 2019, p.44).

Tais dados indicam que, apesar dos avanços realizados a partir do idealizado na Declaração Educação para Todos (UNESCO, 1990), muitos são os desafios para que se efetive o ideário do direito à educação para todos. Além da garantia do acesso e da permanência, a aprendizagem é uma dimensão a ser perseguida.

4. Considerações finais

A incursão realizada nos dispositivos analisados nos possibilitou identificar a abordagem atinente à educação e à aprendizagem ao longo da vida, e que partilhamos no decorrer deste texto. Em termos de síntese, destacamos três ideias que nos parecem fundamentais acerca dos dispositivos analisados e das reflexões suscitadas a partir de tal análise.

a) O direito à educação pressupõe a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, as quais não se esgotam no decorrer da educação inicial e na formação profissional. Sendo assim, tal direito transcende a garantia do acesso, da permanência e do êxito na aprendizagem nas instituições educativas, direcionando-se, também, para a criação e o aproveitamento de oportunidades ao longo da vida.

Se a universalização da Educação Básica, enfatizada desde a década de noventa, ainda parece ser utopia, apesar de todos os avanços já realizados, o que dizer sobre a universalização da Educação Superior? A Educação Básica é apenas a base inicial, seguida pela formação profissional (UNESCO, 1990; DELORS *et al.*, 1996; UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001). Conforme exposto na Declaração e Marco de Ação de Incheon, “reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos”. (UNESCO, 2016).

b) Apesar de mencionar a aprendizagem ao longo da vida, o conceito predominante nos dispositivos difundidos pela UNESCO é o de *educação ao longo da vida*, numa perspectiva humanista articulada ao ideário dos direitos humanos.

Fazemos tal destaque com o intuito de chamar a atenção para a existência de distinções entre as abordagens da educação ao longo da vida, nos dispositivos difundidos pela UNESCO (DELORS *et al.*, 1996), e a aprendizagem ao longo da vida, nos dispositivos da Comissão Europeia por exemplo (COMISSÃO EUROPEIA, 1995; COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000). Igualmente, entre as concepções sobre a educação ao longo da vida, a aprendizagem ao longo da vida e a educação permanente.

Diante disso, é fundamental clarificar e contextualizar os conceitos trabalhados, evitando, dessa forma, incorrer no equívoco de tratar como

sinônimos, conceitos que possuem conotações diferenciadas e possuem sua gênese num determinado contexto sociocultural e espaço temporal.

c) Percebemos, em cada dispositivo, que a defesa do direito à educação no decorrer da trajetória de cada pessoa tem em seu cerne a convicção (e, ousamos dizer, enaltece a esperança) no potencial do ser humano e no papel humanizador da educação. Educação essa, concebida em sua integralidade, visando o desenvolvimento da pessoa enquanto um sujeito individual e coletivo. Talvez, por isso, acentuam-se “o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos” (UNESCO, 2016), esses essenciais à dignidade humana.

É evidente que existe um descompasso entre o ideário preconizado pelos dispositivos e a sua efetivação. Isso indica que a existência de dispositivos que firmem o direito à educação, articulado à satisfação das necessidades básicas e à educação ao longo da vida não é garantia da efetividade do mesmo. No caso do Brasil, por exemplo, do conjunto de seis metas pactuadas na Declaração de Dakar (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001) a serem alcançadas até 2015, somente duas metas foram atingidas.

A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem pressupõe investimento na educação; políticas educativas, valorização do magistério; profissionais qualificados; currículos diferenciados; ambientes de aprendizagem inovadores; monitoramento dos resultados de aprendizagem, tanto no âmbito das instituições educativas quanto no âmbito da avaliação externa, dentre outros.

Por fim, há de se refletir sobre o que é considerado básico, em termos de aprendizagem, considerando-se cada contexto sociocultural, político e econômico. As disparidades contextuais existentes nos países (e no seu próprio interior) são inúmeras, trazendo desafios para a concretização de metas projetadas no âmbito de uma agenda educacional global.

Referências

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

ANGARITA, Claudia J. R.; POENTES, Wilson T. ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? **Educación y Ciudad**. Nº 27 julio – diciembre, 2014. p. 139-146.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a.

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, 2010b.

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

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Declaração de Barcelona, 1990**. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 20 dez.2019.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre a educação e a formação ao longo da vida**. Bruxelas, 2000. Disponível em: <http://docplayer.com.br/11852-Memorando-sobre-aprendizagem-ao-longo-da-vida.html>. Acesso em: 31 mar. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. **Livro Branco Ensinar e Aprender: rumo à sociedade cognitiva**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-pt>. Acesso em: 20 jun. 2015.

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. Acesso em 20: de mai. 2000.

DOURADO, Luis F.; OLIVEIRA, José F. A qualidade da Educação: Perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul-Razzak; LOPES, Henri; PETROVSKI, Arthur V.; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederick Champion. **Aprender a ser**. la educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1973. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>. Acesso em: 19 mar. 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança**: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. [coordenação editorial Elisa Meirelles Reis... [et al.]]. São Paulo: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 12 jan.2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3a.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**. 1995, v. 35, n. 3, p. 20-29.

JURADO JURADO, Juan C. Ciudad educadora: aproximaciones contextuales y conceptuales. **Estudios pedagógicos**. Valdivia, n. 29, p. 127-142, 2003.

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). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 16 de abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 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. Acesso em: 10 fev. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de Monitoramento Global de EPT Educação para Todos 2000-2015**: progressos e desafios. Brasília: UNESCO, 2015a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 13 jun. 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, 2015b. 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 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. Acesso em: 5 agos. de 2017.

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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). BUREAU INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Glossário de terminologia curricular**. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por. Acesso em: 5 agos. de 2018.

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, 2017a. 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). 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.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). Educación para um futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada. Paris: UNESCO, 1997. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110686_spa. Acesso em: 5 dez de 2018.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Informe**: Mesa Redonda de Ministros sobre la Calidad de la Educación. 32ª reunión de la Conferencia General. Paris, UNESCO, 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134972_spa. Acesso em: 5 dez de 2018.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014)**: Plan de aplicación internacional. UNESCO, París, 2006. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654_spa. Acesso em: 5 dez de 2018.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Declaración de Bonn**, Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (31 de marzo – 2 de abril de 2009) UNESCO, Bonn, 2009. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188799_spa. Acesso em: 8 set.2018.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Forjar la educación del mañana**: Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible – Informe 2012 (abreviado). UNESCO, 2012. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219155>. Acesso em: 14 out. 2018.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Llamado a la Acción de Cork para las Ciudades del**

Aprendizaje. Objetivos globales, acciones locales: hacia un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos en 2030. UNESCO, 2017b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260441_spa. Acesso em: 14 out. 2018.

PÁDUA, Elisabete M. M. **Metodologia de pesquisa**: Abordagem teórico-prática. Campinas: Papyrus, 2004.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Jahir. Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad. **Revista de Estudios Sociales**, núm. 10, octubre, 2001, p. 47-62.

ROSS, Kenneth N.; PAVIOT, Laura.; GENEVOIS, Ilona J. Introduction: the origins and content of the Policy Forum. In.: ROSS, Kenneth N., GENEVOIS, Ilona Jürgens. **Cross-national studies of the quality of education**: planning their design and managing their impact. Paris: International Institute for Educational Planning. UNESCO, 2006, p. 25-36. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147093>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão D., GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

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.

VILLAR, Maria B. C. **A cidade educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

VINTRÓ, Eulàlia. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Contribuição dos autores

Autor 1: Revisão de literatura. Seleção dos documentos. Análise documental com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Interpretação reflexiva dos dados. Sistematização e elaboração textual.

Autor 2: Revisão de literatura. Seleção dos documentos. Análise documental com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Interpretação reflexiva dos dados. Sistematização e elaboração textual.

Enviado em: 18/outubro/2020 | Aprovado em: 14/janeiro/2021