

EDUCAÇÃO ESPECIAL PÓS DÉCADA DE 90 DO SÉCULO XX NO BRASIL

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida
Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
elizangelatanasio@gmail.com

FLORES, Maria Marta Lopes
Universidade Federal de Goiás /Regional Catalão
mmlopesflores@gmail.com

SILVA, Wellington Jhonner Divino Barbosa da
Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
well.jhonner@gmail.com

RESUMO

Este trabalho aborda as políticas educacionais que regem a Educação Especial pós década de 90 do século XX no Brasil. Para tanto, utilizamos a metodologia de natureza qualitativa de Bauer e Gaskell, bem como a coleta de dados da análise de conteúdo, por meio de documentos resultados de conferências e encontros mundiais. Nesse sentido, esse artigo se justifica por querer contribuir com as discussões acadêmicas, sobre as políticas educacionais para a inclusão, entendendo que a troca de conhecimento é necessária a efetivação de uma sociedade inclusiva. Diante disso, é que procuramos, entender por que a educação especial para se efetivar como modalidade de educação inclusiva no contexto neoliberal? Além disso, nosso objetivo é dialogar com teóricos que discutem as políticas de cunho neoliberal, como Maroneze e Lara, Morin, Jimenez, Rabelo e Segundo, além dos documentos como Leis, Diretrizes e Decretos que regem os direitos de todos os brasileiros a educação em ambiente de socialização, como as instituições de ensino de todos os níveis. Os resultados alcançados nesta análise apresentam um contexto em que as sociedades globais se encontram atreladas no político-econômico do paradigma capitalista financeiro. Assim, esse sistema ao não considerar os aspectos sócio-histórico-culturais dos sujeitos de cada espaço ao qual pertencem, acabam nessa nova ordem política por acentuar na educação os entraves e desafios, ao difundir a ideia da universalização da educação.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação inclusiva. Neoliberal.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no cenário brasileiro pós década de 90 do século XX. Para tanto, buscou-se analisar a educação mediante as causas historicamente constituídas como reflexos do sistema

político-econômico capitalista. Além disso, o pensamento neoliberal que, por meio da globalização, levou os países em desenvolvimento a uma dependência econômica e política a organismos liderados por membros de países desenvolvidos.

Buscamos também compreender as políticas educacionais para a educação especial inserida no contexto da educação regular a partir do pensamento neoliberal. Diante de tal intenção, levantamos a hipótese de que há um interesse por trás das agências e organizações multilaterais em tornar o campo da educação em produto mercadológico, com o discurso de resolver a pobreza e a miséria dos países em desenvolvimento. Isso se constata nas cartas, resultados das conferências e encontros mundiais ocorridos ao longo da história da educação.

Além disso, neste texto analisamos a educação especial no âmbito nacional discutindo o contexto ao qual deu início a submissão das políticas educacionais brasileiras aos ditames do sistema global. Não obstante, abordamos alguns parâmetros a que os representantes nacionais da educação se sujeitam como modelo e normas, a que todos os países em desenvolvimento são submetidos em troca de apoio econômico. Com isso, as políticas de educação para pessoas com necessidades educacionais especiais não se encontram em outra realidade, pelo contrário, são pensadas em um modelo universal que na prática se distancia da realidade a qual o aluno se encontra inserido. Nesse sentido, procuramos no decorrer de nossa análise entender, por que a educação especial tem passado por tantos desafios para se firmar como modalidade de educação inclusiva, no contexto do neoliberalismo?

Enfim, o objetivo desta pesquisa é analisar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no contexto do neoliberalismo, dialogando com teóricos que discutem o capitalismo no paradigma neoliberal, como Maroneze e Lara (2009), Kolvaski (2007), Jimenez; Rabelo e Segundo (2009), Morin (2003). Além disso, os vários documentos como Leis, Diretrizes e Decretos que regem aos direitos de todos os cidadãos brasileiros a educação no contexto das interações sociais.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodológica de Bauer e Gaskell (2002), nos aporta no procedimento de coleta de dados pela análise de conteúdo. Outro meio utilizado fora o software Atlas.ti,

uma vez que possibilita comprovar e refutar as análises de documentos que se referem às conferências e encontros mundiais. Outra metodologia utilizada se insere também na de natureza qualitativa, com foco na concepção de Gatti (2007), que nos permite dar qualidade crítica às mensagens recortadas nas análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cenário político da sociedade brasileira na década de 1990 do século XX configura-se no paradigma das sociedades administradas por governos com tendências neoliberais, tendo como modelo político-econômico os países desenvolvidos como os EUA e a Inglaterra, que desde a década de 70 já haviam aderido à ideologia neoliberal.

Portanto, para pensar a educação especial neste contexto faz-se necessário focalizar os acontecimentos mundiais em prol a educação inclusiva iniciados em 1990. Vale ressaltar que o objetivo desses movimentos, iniciados com a Conferência de Jomtien (1990), é alcançar a meta da universalização da educação. Assim, esse período foi estabelecido como a década da alfabetização e da escolarização, ficando estabelecido um acordo a ser alcançado dentro de 10 anos entre os mais de 100 países e organismos presentes nessa Conferência, firmando inúmeras metas e objetivos, como estabelece a meta 7, do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas (BRASIL, UNICEF, 1990, p. 1):

as metas não precisam ser fundamentadas exclusivamente em tendências e recursos atuais. Objetivos preliminares podem refletir uma apreciação realista das possibilidades oferecidas pela Declaração, no que concerne à mobilização das capacidades humanas, organizativas e financeiras adicionais, em torno de um compromisso de cooperação para o desenvolvimento humano.

Com efeito, as metas e objetivos deste plano de ação são estabelecidas em acordo firmado entre os países signatários da conferência unidos pelo discurso do fim da desumanização do homem, pensada como projeto de uma educação para todos. A meta propõe aos países de capital financeiro mais elevado uma atitude de cooperação para com os países de recursos financeiros precários. No entanto, o documento deixa em evidência que essa cooperação para “países que apresentem baixos índices de alfabetização e escolarização, além de recursos nacionais muito limitados, serão confrontados com escolhas difíceis ao longo do processo de estabelecimento de metas



ISSN: 2238-8451

nacionais a prazos realistas” (BRASIL, 1990). Nesse sentido, Jimenez; Rabelo e Segundo (2009, p. 6), diz que a:

própria promoção dessa Conferência, conforme sustentamos, representa um marco estratégico do “novo” papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal.

Nesse contexto a sociedade brasileira, no campo da educação, passa por uma reorganização provocando impactos na forma de gerir das instituições escolares. Assim, as instituições de ensino público, em todos os níveis, precisam agora reinventar-se para enfrentar os novos desafios impostos pela ideologia do sistema em vigência.

Além disso, é nesse novo paradigma de sociedade que vários outros movimentos nacionais e internacionais se insurgem, alargando para uma diversidade de grupos constituídos por uma variedade de especificidades, como demanda a *Estrutura de ação em Educação Especial* na linha 3, determinada pela Declaração de Salamanca (BRASIL, MEC, 1994):

o princípio que orienta esta Estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Nesse momento, o processo pensado para a inclusão de pessoas com deficiência toma outro rumo alargando para a inclusão de necessidades educacionais especiais, até porque, “a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade” (MORIN, 2003, 64). Assim, defendendo uma igualdade, porém fundamentada na equidade os representantes dos países reunidos em Salamanca demandam a atribuição na mais “alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (BRASIL. MEC, 1994, p. 1).

Por conseguinte, a sociedade democrática requer uma educação transformada, com adaptações para atender as demandas surgidas dessa nova ordem mundial, do cenário político-econômico instalado pelos neoliberais, além de preencher as exigências

dos princípios da excelência e da eficiência. Para tal alcance, as políticas educacionais elaboradas nos princípios do neoliberalismo propõe que sejam elaboradas por cada país em desenvolvimento, políticas públicas educacionais com foco no acesso e na permanência do aluno na sala de aula comum, independentemente de qualquer diferença que assumam a diversidade destes mesmos, de modo a contemplar as suas necessidades, habilidades, competências e potencialidades. Para que esse aluno possa ser inserido no mercado de trabalho pós educação básica, inclusiva e formadora de mão-de-obra.

Nessa perspectiva, os países renovam os acordos firmados em 90, e se comprometem a seguir as normas internacionais e multilaterais (BRASIL, MEC, 1994):

seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial.

No encontro em Salamanca, os governos estabelecem novos grupos para compor a meta intermediária “ (ii) definem as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiência” (BRASIL, UNICEF, 1990). Ao analisar a carta Garcia (2006) salienta que “nesse agrupamento de alunos podem estar incluídas todas as ‘diferenças individuais” (GARCIA, 2006, p. 303) especificadas na Declaração ao adotar “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” (BRASIL, MEC, 1994, p. 2).

Nessa fase, foram delineados novos rumos a prática social de educação especial, reordenando-a como prática social de inclusão. Segundo Kovalski (2007, p. 2519):

mas se as orientações vindas de “fora” com a intenção de dar suporte a uma proposta: de educação mais afinada com os interesses do sistema de economia global acabam não revelando resultados tão satisfatórios para os usuários imediatos, ou seja, os cidadãos, é viável que revisões sejam efetuadas no modelo.

Em conformidade ao que está supracitado na colocação de Kovalski (2007), as autoras Jimenez, Rabelo e Segundo (2009) acrescentam que os organismos internacionais “reeditam-se, em suma, concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação, em última análise, às demandas do mercado” (JIMENEZ; RABELO; SEGUNDO, 2009, p. 10). De acordo com as autoras “o sistema

precisou empreender uma profunda reformulação no âmbito do seu tripé de sustentação metabólica, ou seja, nas relações trabalho-capital-Estado” (JIMENEZ, RABELO; SEGUNDO, 2009, p. 7). Assim, Jimenez; Rabelo (2009, p. 4) “a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital”.

Ao corroborarmos com as autoras, acrescentamos a percepção das mesmas a abordagem de Kovalski (2007, p. 2519) ao dizer que “as concepções capitalistas sobre educação devem ser superadas, pois representam apenas parcialmente os interesses do educando”, além do mais de acordo com Saviani (2011, p. 430), “o significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados”. Como se percebe no Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999, 565):

neste parecer, duas indicações do Aviso Ministerial n.º 382/98 são consideradas premissas básicas: as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

Diante disso, as instituições de ensino precisam reconstruir sempre o currículo “sua filiação às bases liberais e economicistas remete para a lógica do custo-benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência” (GARCIA, 2006, p. 305). Igualmente, as políticas públicas de “Educação para todos” ganham uma nova modelagem no parecer regulado em 1999, após a revisão da LDB 9.394/96 deixando em evidência os rumos que o governo federal que administrava o país na década de 90, na abertura da economia brasileira as leis do mercado internacional pela reforma política e econômica dos finais do século XX para o século XXI, pretendia chegar.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE

Essa nova organização da educação especial traz mudanças na esfera da educação, provenientes desses acordos “[...] os participantes da Conferência Mundial



ISSN: 2238-8451

sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990” (BRASIL, 1990, p. 1). Os representantes dos países neoliberais, ali presentes, se uniram pelas causas nobres das minorias mundiais ao se responsabilizarem pelos menos favorecidos, os mais descabidos. Assim consta no documento final da conferência, no art.1, (BRASIL, 1990, p. 1):

a satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

Configura-se, assim, um novo modelo de educação especial agora incorporando uma perspectiva de educação inclusiva. Nesta perspectiva, a prática social de ensino-aprendizagem se vê vinculada à diversidade e há uma necessidade de se reorganizar, se adequar às diferenças de cunho étnico, cultural, de gênero, de sexismo ou qualquer tipo de deficiência como: física, déficit intelectual, visual e auditiva (BRASIL, 2003, p. 21).

O direito da pessoa a educação é resguardado pelas políticas públicas educacionais independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas a totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar.

A luta pela educação especial, na perspectiva inclusiva, iniciada nos encontros se tornaram marco no processo que vem constituindo como luta de inclusão de pessoas com necessidades educacionais em todos os níveis de ensino. De acordo com Maroneze e Lara (2009, p. 3284):

é nesse quadro que se definem as novas “feições” da política educacional brasileira, ou seja, a partir da re-estruturação econômica do País, evidenciada nos anos de 1990, em conformidade com os preceitos neoliberais de re-estruturação do capital, que atribui centralidade à educação como elemento privilegiado na concretização de tais ajustes e na conformação da ordem societária vigente..

Portanto, a educação como prática social inclusiva se fortalece por meio desses movimentos, pensados em prol a organização de políticas educacionais para um grupo que antes se viam excluídos da convivência social em ambientes de socialização. Ao

analisar, historicamente, as décadas de movimentos que reuniram países com poder de representatividade político-econômica e financeira, o que se percebe é a presença de movimentos internacionais emergidos em defesa da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, cujas políticas públicas ensejam a equiparação das condições de inserção e permanência de todos, com ou sem deficiência na sala de aula comum das instituições públicas de ensino.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E LDBEN (9.394)

No sentido de amparo, essas discussões são debatidas no Brasil e inseridas na legislação maior que estabelece as diretrizes para a educação, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), na qual a Educação Especial é contemplada de modo a garantir o ingresso e a permanência das pessoas público alvo da educação especial no ensino regular em todos os níveis de ensino. A LDBEN sob forma de lei é fundamentada na constituição de 1988, que estabelece no capítulo I art. 5º (BRASIL, 1988, p. 5) “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Percebe-se, então, que a educação especial/inclusiva no Brasil já se encontra amparada desde a constituição de 1988, isso sugere que a amplitude da responsabilidade precisa ser discutida no plano político-social e econômico, uma vez que, com tantas leis ainda não se consiga efetivar uma educação inclusiva por excelência. Diante disso, cabe enfatizar a atenção não dada pelos signatários, mesmo que constatadas, como demanda o artigo 1 da Conferência de Jomtien (1990), as possibilidades em satisfazer as exigências e as necessidades básicas de aprendizagem que variam segundo cada país e cada cultura (BRASIL, UNESCO, 1990). Como enfatiza Jimenez; Rabelo e Segundo (2009, p.10)

O escopo da pretendida universalização parece quedar-se, assim, condicionado, por princípio, às possibilidades de cada país, o que, convenhamos, joga por terra a expectativa de que a Educação Para Todos apregoada no discurso seja distribuída em iguais níveis e condições, independentemente da situação (econômica?) e das peculiaridades culturais dos diferentes países.

Nesse sentido, a educação especial na perspectiva inclusiva vem sendo implementada sem levar em consideração a abordagem histórico-cultural de cada sujeito dentro de seu coletivo. Isso implica não considerar os aspectos econômicos, culturais, sociais e comportamentais de cada instituição de ensino dentro do seu contexto social.

Outrossim, a educação como prática social, segundo a LDB 96, assumirá seu papel de formação para que os indivíduos acompanhem o processo que se constitui ao longo de décadas mediado por avanços tecnológicos, rompendo barreiras que antes dificultavam o acesso de pessoas com deficiência na sala de aula comum, em todos os níveis de ensino. Assim, além da função de educadora social ela se encarrega de desmitificar preconceitos e salientar respeito a diversidade, sejam elas de cunho étnico, cultural, de gênero, de sexismo, ou qualquer tipo de deficiência como: física, mental, visual, auditiva.

Para que essas recomendações se cumpram, o art. 59 da LDB (9394/96) o inciso IV determina aos sistemas de ensino que assegurem aos educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996, p. 22):

educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Nessa concepção, como agente de ação prática formadora de mentalidade cidadã consciente e preparada para o convívio social e para o mercado de trabalho, é que todos os níveis de ensino são citados no documento resultado da (BRASIL, 2006):

convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão [...] .

Enfim, de políticas que asseguram a inclusão de alunos com as mais variadas particularidades, o Brasil está positivamente alavancado, resta aplicá-las e, conseqüentemente, avaliar os resultados. Afinal, o governo poderá melhor empregar o capital financiado pelas agências e organizações multilaterais em busca de resultados positivos na educação “para todos”. Como propõe a secretaria de educação especial –

SEESP, no documento *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas* (BRASIL; SEESP; MEC, 2005, p. 18), atenta que:

a evolução desse movimento mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação “ampla”, propondo a inclusão escolar, cujos pontos fundamentais seriam uma ampliação da presença de sujeitos com necessidades educativas especiais em contextos comuns de ensino e a necessária transformação da escola e das alternativas educativas para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade.

Além disso, esse emaranhado de acordos políticos coloca a educação diante de uma necessidade de se reformar constantemente para atender a demanda social da atualidade. Isso torna imprescindível para que ela esteja preparada às necessidades e os desafios que demandam a atualidade. Assim, a conjuntura nacional brasileira, principalmente os aspectos políticos e econômicos que se encontram atrelados aos interesses e objetivos de grupos internacionais, subordinando-a ditando regras e condições de negociações impostas, precisam se firmar e proporcionar uma educação para todos, porém de qualidade e autonomia para que possa alcançar a independência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, lançando mão de documentos que tratam as políticas públicas educacionais para a educação brasileira, percebemos que existem inúmeras leis, decretos e diretrizes que amparam a inclusão da diversidade social, econômica e cultural no contexto da sala de aula comum.

Essa constatação chega a nossa análise por entender que as políticas educacionais geridas por organizações multilaterais e internacionais não adaptam a realidade social, econômica e cultural do Brasil, por isso pós análises aos documentos resultados das conferências e Declarações mundiais, a meta da Universalização da Educação Básica pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, nessas condições de subordinação terá sempre entraves e desafios a serem superados.

Em suma, a educação, em todos os níveis, precisa se atentar à diversidade dos alunos público alvo da educação especial, os quais têm o direito de receber as mesmas condições de ensino, para que possam se sentir incluídos aos alunos ditos “normais”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição, 1988. Direito constitucional – Brasil. I. Fundação de Assistência ao Estudante**, Rio de Janeiro: Editora: FAE, Ed. II. Título.

_____. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 15/05/2015.

_____. **Decreto-lei nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Lex: convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: 4ª Ed.**, Editora Brasília; 2011.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico**. CNE/CEB nº 16/1999. <. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf Acesso em 07/08/2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em 14/08/2015.

MARONEZE, Luciane Fracielle Zorzeti. LARA, Angela Mara de Barros. **Política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado**. <Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf> Acesso em 28/07/2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

JIMENES, Suzana, RABELO. Jackline. SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Educação para todos e reprodução do capital**. Rev. Trabalho Necessário. Revista trabalho necessário, Ano 7, nº 9. 2009. <. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf> >. Acesso em: 23/08/2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores associados. Campinas, 2007, p.473.

KOVALSKI. Iverson. **De Jomtien ao PNE: as Estratégias para o desenvolvimento do Ensino Médio brasileiro**. Disponível em <. <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-323-01.pdf>>. Aceso em 24/08/2015. P. 2517- 2526.

_____. **Educação de qualidade para todos**. Org. UNESCO, Brasília junho de 2008. Disponível em <. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em 30/07/2015.