

Políticas para a melhoria da Qualidade de Ensino e a Proposta Curricular da Secretaria de Educação do estado de São Paulo - SEESP

3 A educação básica no Brasil e o multiculturalismo



Ciente da força de criação dos agentes escolares regionais e do seu potencial papel estratégico nas discussões com os gestores da escola, neste Tema 3 continuaremos a discutir a respeito de alguns aspectos da vida sócio-cultural brasileira e paulista, voltaremos a tratar de assuntos como os resultados quantitativos e qualitativos da educação básica em parte tratados no Tema anterior deste Módulo. Acreditamos que o domínio de destes dados macro e a compreensão de alguns fenômenos novos que ocorrem no social com repercussões na escola podem auxiliar uma análise comparativa a respeito do que se passa nas diferentes escolas e contribuir para o desenvolvimento da proposta curricular local. Em especial, serão trabalhados alguns fenômenos já vistos anteriormente mas como uma perspectiva diferente: seletividade, desigualdade, preconceito e os conceitos: diferença, igualdade e equidade e suas relações com as finalidades, objetivos e conteúdos trabalhados no currículo em ação.

- No Tópico 1, apresentaremos alguns dados quantitativos e sua compreensão no conjunto.
- No Tópico 2, trataremos da relação dialética entre quantidade e qualidade.
- No Tópico 3, desenvolveremos questões relativas à seletividade da educação brasileira e à relação entre os conceitos de igualdade e equidade.

Esperamos que, no final do estudo deste Tema, você atenda aos seguintes objetivos, caro diretor:

- 1º Estabeleça relações entre a desigualdade social e a seletividade educacional brasileira;
- 2º Identifique políticas públicas contra a seletividade e possíveis razões de sua insuficiência em termos sociais, institucionais e no interior da escola.

TÓPICO 1 Desigualdade Social e Seletividade Educacional

No Tema 2, vimos que o conhecimento é elemento central para uma pessoa ou um país enfrentar em condições satisfatórias as incertezas das mudanças que ocorrem de forma rápida e profunda, e que se descortinam, não como movimento circunstancial, mas contínuo. Nesse contexto, é largamente entendido que a passagem por um currículo de formação escolar – seja na Educação Básica, seja na Superior – é algo que as nações se apuram em resolver da melhor maneira. Daí o debate internacional a respeito do currículo de suas escolas e das necessárias modificações para serem contemporâneos de seu tempo.

Na busca por essas modificações, no Brasil, entramos com algumas desvantagens por determinações históricas. Quando muitas nações buscam repensar seus currículos mirando tais mudanças civilizatórias num estágio satisfatório de atendimento escolar, temos aqui de considerar, ao mesmo tempo, problemas do século anterior ainda não resolvidos.

Assim, a primeira questão a ser considerada a respeito da educação brasileira no atual momento em que vivemos é o fato de, no século XXI, ela ainda continuar sendo profundamente seletiva. Uma segunda questão é a de que **tal seletividade presente na educação é um caso específico da desigualdade existente na sociedade de modo geral**. A sociedade brasileira é, e continua sendo, profundamente desigual. Nesse ano de 2010 são divulgados novos dados a respeito da população brasileira, sem grandes mudanças no quadro geral da desigualdade, como se pode verificar comparando cada grupo de dados aqui referidos.

Em relação às desigualdades no interior da população brasileira, as de renda atravessam as étnicas e as de qualquer outro tipo, como mostra o dado do PNAD 2006, pelo qual, apesar de o valor médio do rendimento familiar per capita girar em torno de R\$596,00 (o que já é muito baixo), em metade das famílias fica abaixo de R\$350,00 e, entre os 40% dos mais pobres (famílias situadas nos quatro primeiros décimos da distribuição de renda), é de apenas R\$147,00. Diferentemente, considerando o conjunto de cerca de 565 mil famílias correspondentes ao 1% mais rico, o rendimento médio era de R\$7.688,00 per capita. Apresentar as diferenças de renda no debate a respeito das desigualdades é importante porque, como mostra a pesquisa do IBGE – e muitos outros estudos já o fizeram –, o rendimento das famílias tem grande influência no acesso e permanência das crianças e dos jovens na escola. Por exemplo, nas famílias mais pobres, apenas 9,9% das crianças com até 3 anos de idade frequentavam creches em 2006; essa situação se prolonga durante a Educação Básica, com alguma diferença no Ensino Fundamental obrigatório de 8 anos (a partir de 2005, passa a ser de 9 anos), e volta a se evidenciar no Ensino Médio e no Superior.

Essas diferenças de renda naturalmente imbricam-se com as étnicas de forma muito estreita. Dados apresentados recentemente pelo IBGE mostram que, em 2006, no grupo do 1% mais rico do país, apenas 12,4% eram negros e pardos, índice que subia para 73,2% entre os 10% mais pobres. Igualmente, em relação aos salários, os brancos recebiam em média 3,4% salários mínimos e os negros e pardos, 1,8%, ou seja, quase a metade (IBGE, 2007).

Como ocorre na escola Básica, no Ensino Superior é a parcela mais rica da população a predominante, seja nas universidades públicas (54,3%) seja nas instituições privadas (64,2%). No caso das universidades públicas, mais da metade dos alunos que as frequentam pertence aos 20% mais ricos da população, o que é mais enfatizado no Sudeste e no Sul,

onde essas universidades são mais concorridas. A informação estimulante é a de, que entre os 20% dos estudantes mais pobres que conseguem chegar ao ensino superior, quase o dobro está matriculado também numa instituição pública (1,8%, enquanto somam 1% os que estão em escola particular) e isto ocorre mesmo com todo o incentivo do PROUNI (Programa Universidade para Todos/MEC), direcionado apenas ao setor privado, e ao fato de dos estudantes matriculados estarem em instituição privada.

Considerar a Educação Superior junto com a Educação Básica é importante por pelo menos dois motivos. Primeiro, porque esse nível de ensino e a sua qualidade desempenham um papel central no desenvolvimento de um país, o que, entre nós, além de ser aceito por amplos setores, está inscrito em documentos como o Plano Nacional de Educação, que propõe a meta de 30% de jovens de 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior até 2010, mas não foi cumprido, estando a matrícula ainda neste ano em torno de 12%, conforme Ipea 2006. Segundo e, principalmente, porque o melhor aproveitamento das potencialidades do ensino superior para o país e a população começa com uma Educação Básica de qualidade, onde os talentos de uma nação são preparados. Assim, independente de ações afirmativas ou cotas propostas diretamente para o ingresso no ensino superior de categorias sociais entendidas como discriminadas, a solução radical de superação será obtida com a melhoria do atendimento e da qualidade da escola básica.

No âmbito da educação, a seletividade acumulou uma dívida social crescente para com a parcela da população mais desfavorecida da sociedade brasileira e foi tomando várias feições ao longo dos séculos. Em relação à Educação Básica, num primeiro momento dessa história, a seletividade ocorreu quanto ao acesso escolar. Na década de 1930, apenas 60% das crianças brasileiras estavam matriculadas na escola primária de quatro anos. No início dos anos 80, a maioria da população brasileira ainda não conseguia concluir o Ensino Fundamental obrigatório, e apenas aproximadamente 10% dos alunos matriculados no sistema escolar estavam matriculados no Ensino Médio.

A partir dos anos 80, e sobretudo nos anos 90, as desigualdades foram sendo identificadas fora e no âmbito da educação, começando a receber programas específicos, conseguindo-se apenas em 1999 o registro de 97% das crianças de 7 a 14 anos atendidas na escola fundamental de oito anos. Ou seja, praticamente atravessamos o século para universalizar o Ensino Fundamental obrigatório, eliminando a exclusão relativa ao acesso.

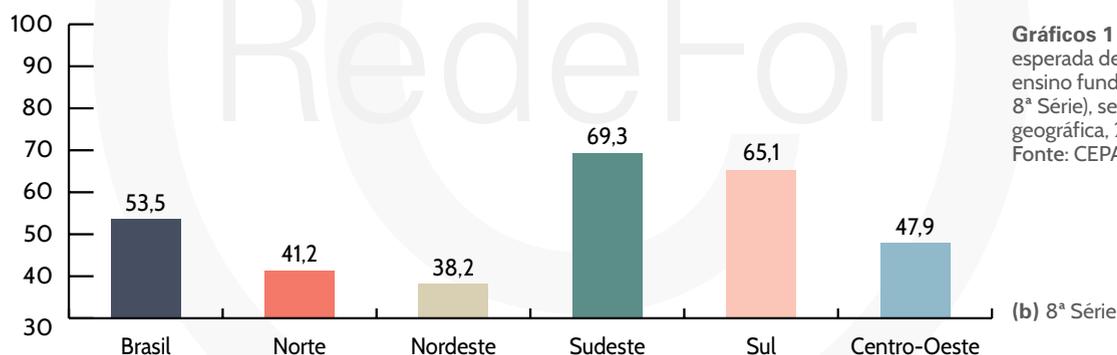
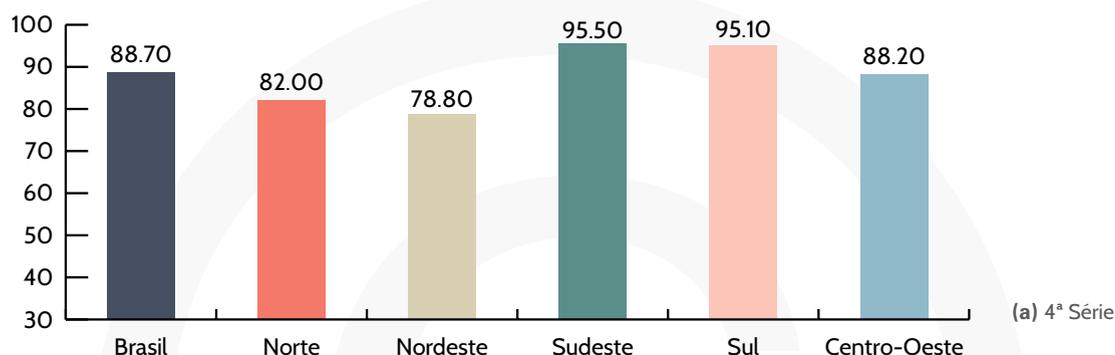
À medida que a escola começava a pagar parte de sua dívida social relativa ao acesso da população à escola, mais evidenciava a nova face da seletividade: as altas taxas de repetência e a evasão escolar da parcela mais pobre da população.

Uma evidência dessa exclusão é o dado de que no início dos anos 90, **embora a maioria das famílias mantivesse seus filhos por dez anos na escola, a escolaridade média alcançada era de três anos e meio**. A persistência desse fato, incidindo sobre os alunos mais pobres, mostra que tal fenômeno, apesar de ser originado na desigualdade social mais ampla, ao deixar de ser compreendido pela comunidade escolar, teve nela um lugar também de disseminação da desigualdade. Daí a necessidade de os fenômenos da repetência e da evasão deverem serem explicados não de forma simplista pelas características individuais dos alunos, mas como uma **questão pública**, construída socialmente e na escola.

No tópico 2 apresentamos alguns dados corroborando o discutido até aqui de forma mais evidente.

TÓPICO 2 Educação Básica: Quantidade e Qualidade

Se o acesso à escola foi conseguido em maior extensão, persiste a dificuldade da permanência e da conclusão em fluxo ideal, sendo a repetência e a evasão dois fenômenos ainda preocupantes, apesar de iniciativas diversas. As taxas médias esperadas de conclusão da 4ª e da 8ª série em 2004, segundo dados do Ipea, correspondiam a 89% e 54%, respectivamente, conforme os gráficos a seguir.



Gráficos 1 e 2 Taxa média esperada de conclusão do ensino fundamental (4ª e 8ª Série), segundo região geográfica, 2004 / Fonte: CEPA.

Em 2004, ainda que as taxas tenham melhorado comparativamente em relação a 1991 (eram 37,6% no final do Ensino Fundamental), certamente as ações para melhorar a permanência e o fluxo ainda devem ser objeto de estudo e de novas e mais radicais medidas educativas.

Nas duas últimas décadas, as dificuldades de permanência e aprendizagem foram enfrentadas de diversas formas pelos diferentes governos e instâncias de poder, apoiados em grande parte nos estudos feitos a partir dos dados dos sistemas de avaliação adotados nos âmbitos federal e estaduais. De cunho social mais amplo, algumas iniciativas governamentais, sobretudo após 1990, foram altamente positivas na ampliação da permanência dos alunos nas escolas, destacando-se os Programas de Erradicação do Trabalho Infantil, o Fundef e o Bolsa-Escola/Bolsa-Família.

Por outro lado, algumas políticas e propostas pedagógicas foram experimentadas em várias redes de estados e municípios, destacando-se as medidas de aceleração do fluxo escolar e a introdução dos ciclos de progressão continuada, intensificadas nos anos 90. Dados do Inep (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), citados pelo

IBGE, indicam que a progressão continuada com diferentes regimes de ciclo é adotada em mais de 10% dos estabelecimentos brasileiros.

Apesar da polêmica a respeito do regime da progressão continuada, é possível que ele seja em boa parte responsável pela diminuição da taxa de defasagem da correlação idade/série que ocorreu em 2006 (a taxa passou de 43,9%, em 1996, a 41,6%, em 2006). São Paulo, que adota a progressão continuada na rede estadual e também na municipal da capital desde meados dos anos 90, é o estado com menor taxa de defasagem idade/série (9,8%), com uma redução significativa de 1996 a 2006 de 63%, conforme os dados do IBGE. Redução semelhante ocorreu na região metropolitana de Belo Horizonte, que também adotou o regime (62,1%). Pesquisas, que incidem sobre o rendimento dos alunos e que evidenciam o nível da qualidade do ensino, não apontam uma relação significativa entre a adoção da progressão continuada e um menor rendimento escolar dos alunos. Nesse sentido, é importante que a crítica sobre essa medida evite generalizações fáceis, devendo focalizar situações locais e circunstanciadas.

Parte dos problemas com o fluxo deve-se à repetência, seguida ou não de evasão, e em grande parte esses fenômenos são consequência do baixo rendimento escolar dos alunos e/ou das dificuldades de organização escolar e de ensino adequados às características da clientela.

De acordo com os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2003, 60% dos alunos matriculados na 4ª série de escolas públicas, onde está a maioria dos mais pobres, apresentavam em Língua Portuguesa rendimento escolar categorizado como *crítico* ou *muito crítico*, ou seja, com deficiências sérias em leitura e interpretação de textos simples, com equivalência de proficiência inferior ao esperado para a 2ª série desse nível de ensino. Alunos matriculados na 8ª série obtiveram resultados com a mesma classificação em Língua Portuguesa, assim como em Matemática no final dos dois níveis de ensino, com o agravante do crescimento, entre a 4ª e a 8ª série, da proporção de *críticos* e *muito críticos*. Estes dados contrapõem aspectos otimistas de cunho quantitativo aos aspectos preocupantes de natureza qualitativa.

No Ensino Médio, a questão torna-se mais complexa porque o crescimento da matrícula, que vinha ocorrendo até o final do século (1999), começou a declinar de forma drástica nos últimos anos, conforme dados do Ipea/2006 (apresentados no Texto para discussão Ipea nº1248, 2006), que contém o gráfico a seguir.

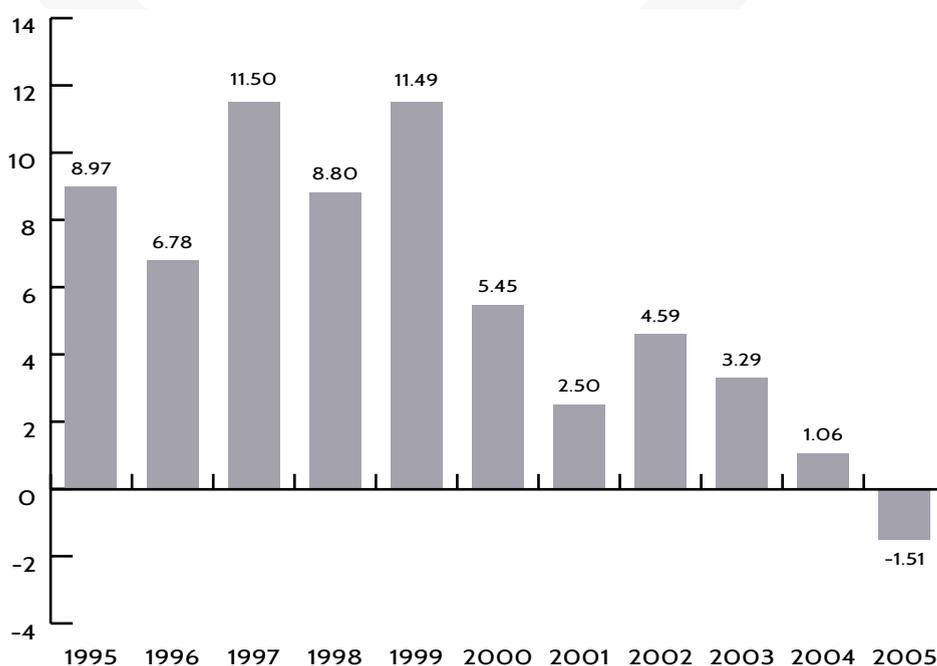


Gráfico 3 Taxa de crescimento das matrículas no ensino médio, 1995 a 2005 / Fonte: CEPA. Dados: Inep/MEC

Integrando a esses dados do Ipea/2006 os números divulgados pelo IBGE em 2007, verificam-se algumas informações positivas e outras preocupantes. Positivo é o fato de a proporção da escolarização de jovens de 15 a 17 anos ter aumentado de 69,5%, em 1996, para 82,2%, em 2004. Preocupante é o fato de a taxa de frequência líquida desses jovens no Ensino Médio, em 2006, ser de apenas 47,1%, ou seja, menos da metade do segmento populacional.

A preocupação é ainda mais acentuada quando se observam os dados que seguem, retirados do referido documento do Ipea, no qual a frequência ao Ensino Médio expõe profundas desigualdades tanto no que se refere às diferenças regionais quanto à renda familiar dos alunos.

Grandes Regiões	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Brasil	18,9	28,2	39,9	54,5	74,3
Norte	15,2	19,0	32,3	38,7	56,6
Nordeste	10,7	16,1	22,6	27,5	51,3
Sudeste	31,9	44,5	56,2	64,8	79,5
Sul	29,0	40,4	51,8	64,6	78,1
Centro-Oeste	26,3	31,9	42,1	48,8	71,5

Tabela 1 Taxa de frequência líquida no Ensino Médio de pessoas de 15 a 17 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar per capita Brasil e Grandes Regiões, 2005 / Fonte: CEPA. Dados: Pnad/IBGE

A gravidade dessa desvantagem na escolaridade de uma parcela tão ampla dos jovens de 15 a 17 anos reside, primeiro, no fato de que esta é uma fase da vida extremamente crucial e definidora do seu futuro e, segundo, na importância que, nos tempos atuais, o conhecimento representa para qualquer cidadão. A defasagem em conhecimento pode trazer consequências negativas, tanto para os próprios adolescentes e suas famílias quanto para o país. Ainda que a escola não resolva os problemas sociais, é factível pensar que, especialmente para os mais pobres, as competências e referências que a escolarização possibilita aos jovens podem se traduzir em resistência contra a marginalidade, a criminalidade e diferentes tipos de vícios.

TÓPICO 3 Ações Contra a Seletividade: Igualdade e Equidade

As políticas e propostas governamentais dessas duas décadas tiveram como objetivo focar a qualidade junto com a quantidade (acesso e permanência), mas apesar do esforço, os resultados ainda estão muito aquém do desejável, como mostram os dados das avaliações do rendimento escolar dos alunos.



Na discussão a respeito da qualidade, um novo conceito foi tomando força – o da **equidade**. Ele aparece como um aprofundamento do princípio da igualdade, na medida em que considera as diferenças que, se sempre existiram, passaram a ficar extremamente evidentes, e trabalha com as contradições e conflitos que aparecem no âmbito social, procurando superá-los. Equidade significa assegurar a igualdade de oportunidades a uma educação de qualidade para toda a população, **proporcionando a cada um os recursos e ajudas de que necessite**.

A Declaração Mundial de Educação da Unesco de 1990 apresentou a ideia de equidade, enunciando que ela só poderia ser alcançada com a melhoria da qualidade da educação. Ou seja, qualidade é um pré-requisito da equidade. Mais recentemente, o documento lançado no evento da Orealc/Unesco, realizado na Argentina em março de 2007 e intitulado “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”, apresenta uma primeira assertiva com o entendimento da educação de qualidade para todos como “um bem público e um direito humano fundamental que os Estados têm a obrigação de respeitar, promover e proteger, com o fim de assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento de toda a população”. Afirma, ainda, que “o direito à educação significa o direito a aprender ao longo da vida e está fundado nos princípios da obrigatoriedade e gratuidade e no direito à não discriminação”.

Mas a Unesco, desde 1972, na Conferência de Helsinki, Finlândia, defendia o trabalho das sociedades pelo direito à diversidade, que com especificidades diferentes atingem praticamente todos os países:

“A aceitação da diversidade cultural no seio de uma comunidade e a conciliação entre pluralismo cultural e unidade nacional constituem alguns dos maiores desafios que as políticas culturais terão que enfrentar no futuro.”

Perseguir qualidade na educação nacional dissolvendo as desigualdades pressupõe ações de toda a sociedade. Lembrando Philippe Perrenoud (2000), a luta pela igualdade pressupõe pelo menos três condições:



- 1ª que exista um mínimo de estatísticas, de dados públicos e de transparência;
- 2ª que um número suficiente de pessoas pense que a desigualdade e o fracasso não são fatalidades;
- 3ª que as desigualdades sejam julgadas inaceitáveis, porque não estão de acordo com os direitos do homem.

De fato, as ações necessárias pressupõem envolvimento, desde o governo, em suas diferentes instâncias administrativas (federal, estadual e municipal), passando pelas instituições formadoras e redes de ensino, até as escolas (gestores, professores e comunidade envolvida) e o ensino propriamente dito. Todas essas instâncias e a sociedade em geral contam hoje com informações suficientes para agir, reivindicar e mesmo denunciar de forma qualificada. Diferentemente de outros momentos da história, hoje não somos mais inocentes a respeito dessa dívida educacional voltada ao conjunto da população, pois, conforme Perrenoud, temos suficientes estatísticas e transparência a respeito dos dados. As informações escancaram o problema em seus vários desdobramentos.

No espectro de um país e supondo a existência de uma dialética entre quantidade e qualidade na educação, a qualidade começa com a quantidade do acesso de sua população à escola e da sua permanência nela, e finaliza com o valor da aprendizagem dominada pelo máximo de alunos em um ciclo completo de escolarização.

É necessário ainda lembrar que qualidade pressupõe alcançar mais do que os exames de avaliação externa têm mostrado, tendo em vista que estes são focados mais nos conteúdos e em algumas habilidades mentais e competências, e menos no desenvolvimento de valores e da sociabilidade, aspectos presentes nas finalidades e objetivos da escolarização de crianças e de jovens de um país.

Ainda em relação aos dados, há que considerar nas análises que, apesar da progressão continuada, ainda persiste a defasagem idade/série, que se reflete no tempo médio esperado para conclusão dos níveis de ensino; os dados do Inep (IBGE, 2006) mostram que em 2006 se levava em média 5 anos para terminar a 4ª série e 10 anos para terminar a 8ª. Assim, segundo o Inep, a expectativa de os estudantes terminarem em 2006 a 4ª série do Ensino Fundamental era de 87,6%, diminuindo para 53,8% para os concluintes da 8ª série. Tais indicadores mostram que a análise da qualidade do Ensino Fundamental precisa considerar, concomitantemente, a quantidade e o fluxo dos alunos.

Esta consideração torna-se muito importante porque, como se viu, nesse período ocorreu uma ampla diversificação do alunado escolar, abrigando finalmente a primeira geração de expressivos contingentes populares, com aumento da presença de pobres, bem como de etnias historicamente excluídas, como negros, em grande parte provenientes de famílias pouco escolarizadas que, a par de sua preocupação com o ingresso dos seus filhos no mercado de trabalho, passam a alimentar uma expectativa de continuidade de estudos até o nível superior.

Qualidade é uma questão a ser perseguida com essa população dentro da escola. Nessa busca rumo à qualidade, a análise de cunho sociológico sobre os resultados das avaliações nacionais do rendimento escolar (Saeb, Saesp, Prova Brasil) e também internacionais (Pisa) deve ser realizada por todos os envolvidos com a educação, ao lado de uma avaliação qualitativa que esses exames não alcançam em nível nacional, estadual e especialmente local.

Finalizando o Tema

No âmbito dos governos estaduais e municipais, das redes e das secretarias de ensino, assim como dos Sindicatos e das Associações dos Profissionais da Educação, muitas questões de fundo estão para ser mais bem equacionadas, destacando-se, entre elas, o tempo integral, o número de alunos em sala de aula, a necessária permanência e a identificação dos professores com uma escola. Sabe-se que um professor raramente se apresenta como sendo de uma determinada escola, identificando-se mais como de uma rede de ensino específica. Outra questão que precisa ser prevista e garantida se refere aos apoios pedagógicos, especialmente nas situações de maior desigualdade, de modo a garantir a correção de fluxo com qualidade, envolvendo os interessados nas definições do caminho e da metodologia a serem adotados.

Uma última questão que destacamos como de suma importância no âmbito dos governos é a política de valorização da educação e dos professores. Quanto à educação, tem-se aqui como pressuposto que educação de qualidade exige investimentos significativos e é imprescindível a realocação dos gastos públicos, de modo que ela receba pelo menos a

parcela da riqueza nacional definida no Plano Nacional de Educação (7% do PIB), o que não foi cumprido até hoje.

Com relação à valorização dos professores, acompanha a valorização da educação também o redimensionamento do salário, da carreira, das condições de trabalho e da formação continuada, acompanhando os resultados desta na qualidade do rendimento dos alunos. No tocante à formação continuada, é fundamental que as propostas sejam definidas e implantadas com o envolvimento e acompanhamento dos professores e das comunidades atendidas, evitando que as ideias promissoras sejam implementadas de modo inadequado, como em muitos casos ocorreu com a progressão continuada.

Por fim, especificamente no âmbito de ação dos professores e no tocante à concepção de ensino que detêm, muito há para ser compartilhado, visto que as crenças arraigadas demandam revisão em face das especificidades da clientela majoritariamente presente nas escolas públicas, sobretudo nos grandes centros urbanos, o que muitas vezes tem desorientado os professores e diretores. Compreender a cultura dos alunos é imprescindível para o redimensionamento do projeto pedagógico, das metodologias (incluindo as demandas da tecnologia digital) e da avaliação. É o que trataremos no Tema seguinte.



Agora que terminamos a leitura do Tema 3, vamos acessar a **Aulaweb** para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.

Ampliando o Conhecimento

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Dossiê diferenças**. Campinas, v.23, nº 79, 2002. FONSECA, Marcus Vinicius; JUNQUEIRA, Eliane Botelho; PINTO, Regina Pahim; et al (orgs). **Negro e educação**: a presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/negroeducativro.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2001.

Referências bibliográficas

PELIANO, Anna Maria (org). Desafios e perspectivas da política social. **Texto para Discussão n 1248**. Brasília: IPEA, dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1248.pdf>. Acesso em: 09 set. 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 09 set. 2010.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/default.shtm>>. Acesso em: 09 set. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/Brasil.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2010.

UNESCO, Conferência de Helsinki, Finlândia, 1972.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.Unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2010.

OREALC/UNESCO. **Educación de calidad para todos**: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires: 29 y 30 de marzo de 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.Unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>>. Acesso em 09 set. 2010.

A large, light gray watermark logo is centered on the page. It consists of a large circle containing a stylized 'C' shape, with the text 'RedeFor' overlaid in the center.

RedeFor