PAULO FREIRE E SUA FILOSOFIA EDUCACIONAL

CAMILA DOS SANTOS BANDEIRA

RESUMO

Este artigo é uma reflexão teórica sobre a aplicação da educação ao longo da vida no campo da educação de adultos e do ensino superior. Vem com foco na justiça cognitiva, aqui apresentada como possibilidades de igualdade de oportunidades educacionais. Nos últimos vinte anos, as novas políticas de educação de adultos intensificaram ou aumentaram o número de alunos no ensino superior. Inspiradas em propósitos humanísticos e emancipatórios, aliados há anos de interesse econômico, as Grandes Conferências Internacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na década de 1990, adotaram o conceito de educação ao longo da vida, como Ênfase na educação de adultos. Sujeito a desafios de instituições internacionais e nacionais, como a Universidade, o tema vem sendo promovido por estudos comparados, dada a sua natureza globalizada.

Palavras-chave: Igualdade. Oportunidades. Possibilidades.

INTRODUÇÃO

O princípio da igualdade defende a possibilidade de que todas as pessoas compartilhem os mesmos direitos, meios e recursos para ter sucesso em seus projetos, decidir sobre o futuro ou superar dificuldades. Essa concepção, no entanto, é limitada pela desigualdade. Para lidar com os desequilíbrios, surge a ideia de desigualdade justa, medida capaz de oferecer a todas as pessoas as mesmas oportunidades por meio da avaliação de capacidade.

O campo da educação, com a possibilidade de distribuição equitativa dos benefícios educacionais, inspirado no ideal de oportunidade, passou a ser concebido por meio da concessão de certos privilégios em favor de pessoas desfavorecidas, como forma de proporcionar uma recompensa mais justa e equitativa e eficaz. Estas medidas, como paliativas, dificilmente equilibram certas desigualdades, uma vez que as desvantagens ainda estão presentes, pois, dada a prevalência do mérito como referência justa de igualdade de oportunidades, aquele que "mais talento e mais esforço" sempre vencerá.

Vale ressaltar que a aspiração por maior distribuição e menos desigualdade não é um tema recente. Não havia pensamento político grego, nenhum pensamento revolucionário do século XVII, as abordagens filosóficas de Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau e Thomas Jefferson, e as ideias de John Rawls e Roberto Nozick (SANDEL, 2012).

Na educação, especificamente, a questão da desigualdade é amplamente abordada pelo pensamento de Paulo Freire (2005; 1990; 1992). Esse autor, que coloca o horizonte da educação como justiça e direito de todos, defende a dificuldade de conciliar o princípio da educação universal para todos ao longo da vida, como ideal de igualdade de oportunidades, não deve ser para impedir a construção de políticas, movimentos, propostas e experiências capazes de contemplar princípios de cidadania ativa, democracia criativa e participativa. Políticas baseadas em princípios que abracem ou respeitem a diversidade de saberes e as condições capazes de permitir ou conciliar, reduzir a desigualdade e a composição de novas histórias.

A igualdade de oportunidades educacionais relacionadas às possibilidades concretas das pessoas se tornarão capazes de atuar com maior segurança no mundo e dar sentido à vida.

Um desafio recente para superar a desigualdade educacional e os efeitos do status de classe é motivar alguém a permanecer na escola. A pesquisa sobre esse problema sustenta que a combinação de propostas capazes de abordar a oferta educacional como o conhecimento do cotidiano produzido pelo aluno oferece sentido e motivação para sua permanência. Essa compreensão se aproxima da justiça cognitiva, que preconiza a visibilidade de outras formas de conhecer e vivenciar o mundo, principalmente os saberes considerados marginalizados e subalternos.

Trata-se agora de saberes produzidos pela experiência e cotidiano de populações subalternas que podem ser introduzidos na organização escolar, por meio de políticas educacionais. Essas iniciativas devem ser acompanhadas de propostas pedagógicas capazes de articular diferentes tipos de visão de mundo. O desenvolvimento dessas iniciativas pode proporcionar ao indivíduo condições de refletir e objetivar sua própria existência, formar conceitos, ler o mundo e intervir na realidade. Servimos para ampliar as capacidades organizacionais, para demonstrar, discordar e abordar problemas fundamentais relacionados aos processos políticos e educacionais. São processos associados às lutas em prol do aprendizado e do conhecimento.

Essas condições, presentes nos princípios de igualdade de oportunidades e justiça cognitiva, são talvez as que mais correspondem às ideias igualitárias de oportunidades educacionais contemporâneas.

No entanto, é possível considerar que os processos educativos, com base na igualdade de oportunidades e na justiça cognitiva, revelam novos entendimentos de justiça, que envolvem ou combatem a injustiça e a desigualdade social.

Esses processos ampliam o significado de igualdade de oportunidades educacionais, que vai além da própria formação escolar. É uma nova forma de pensar a igualdade de oportunidades educacionais ao longo da vida: uma ampliação do objetivo de promover a "igualdade de oportunidades" por meio da inserção no mundo de sujeitos excluídos ou deslocados da educação.

A relação estabelecida entre igualdade de oportunidades educacionais, educação permanente e justiça cognitiva pode ser compreendida na luta por maior acesso e permanência na educação, em todos os níveis escolares, e nas oportunidades oferecidas aos diferentes indivíduos para compreender e analisar o mundo social e subjetivo, por meio de uma diversidade de saberes.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL E ESPANHA

Tanto na Espanha quanto no Brasil, na ausência de educação ao longo da vida, devemos primeiro nos referir às políticas e práticas de educação de adultos (com a sigla EPA, na Espanha) e educação de jovens e adultos (como sigla EJA, no Brasil).

Como precedente para a educação ao longo da vida, vale citar o conto Aprendendo a ser (1972) coordenado por Edgar Faure (FAURE, 1973) e que se tornou referência mundial tanto nas agendas de gestão educacional quanto para a literatura acadêmica. Exigiu a abolição do limite de idade para a aprendizagem e, além disso, se a educação ocupa uma vida inteira sem sentido de tempo e diversidade, e em toda a sociedade, então devemos lutar por uma verdadeira sociedade da educação.

Na década de 1990, foram realizadas algumas conferências internacionais dedicadas à Educação de Adultos, sendo a primeira (CONFINTEA) em Elsinore, na Dinamarca, em 1949 e a sexta e última em Belém-Brasil, em 2010, com o objetivo de passar da retórica à ação, como Freire já havia afirmado em sua obra.

Nas primeiras palestras, a educação de adultos fazia parte de um conceito mais amplo: educação ao longo da vida. Este conceito, que vem se desenvolvendo desde a década de 1980, cristalizou-se fortemente na década de 1990, fazendo parte de uma sociedade de aprendizagem para responder a uma economia baseada na informação.

Ocorre também uma mudança na visão de educação, que passa a colocar em primeiro plano a importância de aprender mais do que ensinar. E isso também explica porque a fórmula "aprender a ser" adquire diferentes

"traduções", dando origem a expressões como "aprender a aprender" e "aprender a empreender". O novo relatório da UNESCO para a educação no seculo XXI, A educação contém um tesouro (DELORS, 1996), marca um ponto de virada. Aqui um capítulo é dedicado à educação ao longo da vida, convertida em "imperativo democrático", em "chave para entrar no século XXI".

A integração da educação de adultos no sistema educativo, a partir da década de 1990, ou o discurso europeu sobre educação e formação ao longo da vida (lifelong learning), ratificado em 2000 pela Estratégia de Lisboa que enfatiza o desenvolvimento económico da UE baseado no saber e não empresa. De fato, esse novo quadro, cada vez mais presente na agenda educacional internacional, está gerando uma crise educacional com uma série de consequências, tão importantes quanto desiguais, em políticas e práticas, cujo alcance ainda é difícil de mensurar.

Se a educação de adultos está intimamente ligada na Espanha ao nível básico do sistema educacional, ou então, à educação com caráter de compensação educacional, a educação ao longo da vida ultrapassa os limites do sistema educacional obrigatório e está ligada à formação contínua e ao ensino superior. Em ambos os casos, a concepção predominante não é mais de compensação educacional, mas de emancipação e extensão universitária.

O cenário múltiplo da formação ao longo da vida coloca um dilema: se a formação ao longo da vida não quer ser entendida como expressão de uma universidade popular da cidade, o perfil de alunos destes programas pode estar a indicar uma tendência em sentido contrário, ou seja, uma deriva para uma certa gentrificação da população adulta. Nesse sentido, a universidade não deve perder de vista o objetivo prioritário de atender as populações mais vulneráveis, por exemplo, no Brasil.

Uma Conferência sobre Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia, 1990) explicou a realidade mundial do analfabetismo, bem como o baixo índice de matrículas e evasão escolar. Essas reivindicações abriram oportunidades para um renascimento da educação baseada no princípio da aprendizagem ao longo da vida. De fato, ou o Brasil, como signatário da Declaração de Educação para Todos, incluiu seus princípios na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, destacando a Educação de Adultos como modalidade de Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com especificidade própria. O artigo 1º da LDB amplia o conceito de educação para jovens ao indicar que:

A educação engloba os processos de formação que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no não-trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A edu-

cação escolar deve estar ligada ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996 p. 3).

Ao mudar a concepção dos processos formativos, a LDB favorece o descomprometimento da educação de adultos como exercício exclusivo de alfabetização, de modo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de julho 5 de 2000 (BRASIL, 2000) indicam as Funções da Reparação − ou reconhecimento da igualdade ontológica de cada dois seres humanos; Igualdade − novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços estéticos e na abertura de canais de participação; Qualificação − ou significado próprio da EJA, cujo potencial de desenvolvimento e adaptação pode ser atualizado em ambientes escolares ou não escolares.

Como mencionado acima, no contexto das grandes Conferências de Educação de Adultos, como a V Conferência Internacional, realizada em Hamburgo em 1997, seguida da VI Conferência, realizada na cidade de Belém, em 2009, como discussões sobre o direito à educação para todos, tenho como principais objetivos e debates unificadores: educação, aprendizagem ao longo da vida e educação direta para todos. Essas novas concepções educacionais buscam as inter-relações da EJA com os processos de leitura e escrita, informatização, trabalho, cidadania, direitos humanos, juventude, igualdade de gênero, desenvolvimento local e sustentável, sujeitos vulneráveis, entre outros.

Nessa perspectiva, no Brasil, a educação de adultos, historicamente associada ao analfabetismo, tornou-se uma preocupação das políticas governamentais existentes a partir da década de 1940, quando a falta de educação para as pessoas tornou-se um entrave às propostas políticas e econômicas do governo. Na década de 1950, essa educação adquiriu um papel relevante, principalmente na região Nordeste, onde as diferenças e desigualdades regionais contribuíram para acomodar a população escolar.

Na década de 1960, quando a nação brasileira passava por uma situação de crise política e econômica, a educação de adultos se expressava como forma de compromisso político, por meio de movimentos sociais, chamados a minimizar o índice de analfabetismo da população, existente em 40%. Isso levou à intensificação das Campanhas de Alfabetização, promovidas tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil, sob diferentes concepções de cultura e práticas educativas. Nesse contexto, a educação de adultos se multiplicou muito na região Nordeste e se tornou um campo de disputa antagônica; como instrumento de denúncia das injustiças e da luta social. Os Movimentos de Cultura Popular (MCP – Câmara Municipal do Recife) ganharam expressão; os Centros Populares de Cultura (CPC/UNE – União Nacional dos Estudantes); o Movimento da Educação Básica (MEB/Conferência Nacional dos Bispos do

Brasil [CNBB]); à Campanha "De Pé no Chão Também Aprenda a Ler" (Natal, RN); à Campanha de Educação Popular (CEPLAR/Paraíba) e às experiências de extensão em alfabetização de jovens e adultos da Universidade do Recife. Este último, com Paulo Freire como líder, foi projetado pelo governo João Goulart a partir de dois resultados das experiências de Angicos, RN (1958) e Recife (1960).

A LIDERANÇA MILITAR

A partir de 1964, sob a liderança de dois militares, todos os programas e movimentos críticos de alfabetização de adultos começaram a transformar suas bases ideológicas, a exemplo do movimento MEB. Com a extinção desses programas e movimentos, o governo apoiou a Cruzada pela Ação Cristã Básica (ABC Crusade), programa de educação de adultos financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), representantes das Missões Presbiterianas Internacionais, governos federais, entidades bancárias estaduais e brasileiras. A Cruzada ABC, que funcionou no Nordeste e em outras regiões entre 1965 e 1970, foi substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Nos últimos anos da ditadura militar, em meados da década de 1980, muitas experiências novas, na perspectiva da educação popular, adquiriram identidade e solidez nos movimentos sociais e na educação não formal.

Nenhum movimento da sociedade e da educação, na perspectiva de garantir o direito à educação para todos, a Conferência Mundial de Educação Superior de Paris (1998), aponta a importância de democratizar ou acessar alunos neste nível de ensino em contextos globais. O estado brasileiro, como país membro da UNESCO, amplia os processos de acesso, multiplicando suas matrículas, que passaram de 1.868.529 em 1996 para 4.163.733 em 2004. Um total de 8.052.254 alunos matriculados em 2016, segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017).

A partir da expansão do Ensino Superior, agora associado a políticas de inclusão social por meio da adoção de políticas de cotas e financiamento da educação para estudantes socialmente fragilizados, há maior acesso ao sistema de Ensino Superior de pessoas com trajetórias de exclusão social.

No caso da população adulta, as necessidades profissionais e formativas do mundo globalizado, a importância do desenvolvimento de novas competências e do aprimoramento do conhecimento, leva a uma maior participação de adultos não no Ensino Superior, como mostra pesquisa realizada em 2011

no UFPB, cuja participação de maiores de 30 anos representou 21,7% do total de alunos matriculados. Esses adultos, ainda, não têm tratamento diferenciado para que dois jovens ingressem no sistema universitário. Alguns deles, expulsos do sistema de ensino básico, quando conseguem romper as barreiras da exclusão escolar e aspiram ao Ensino Superior, passam pelos mesmos critérios de seleção de dois jovens,

Apesar da ausência de um sistema de seleção diferenciado nas universidades brasileiras, como a Universidade de Valência, existem programas para diferentes públicos, desde a missão de extensão universitária. Para isso, são realizadas ações que buscam promover o acesso ou conhecimento para grupos minoritários, como adultos com baixa escolaridade. Em seu conjunto, essas iniciativas ampliam gradativamente o espaço da educação como direito de todos, aproximando-se do ideal freireano. (FREIRE, 2005, p. 97).

Os princípios de participação, democracia e cidadania, que dão nome às práticas dialógicas que Paulo Freire realizou com seus sujeitos adultos, favorecem a aprendizagem coletiva na leitura da realidade e permitem maior participação e inserção social.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E PAULO FREIRE: NOVAS PERSPECTIVAS PARA DIFERENTES CENÁRIOS

O pensamento atual de Paulo Freire nas práticas educativas, seja na educação de adultos ou no ensino superior, é apresentado a partir das ideias de consciência e liberdade que inauguram a concepção de "Educação como prática de liberdade", título da obra escrita por Freire em 1967, quando viveu no Chile, em seu exílio. Mas é na "Pedagogia do Oprimido" que Freire desenvolve e explicita os processos de opressão e libertação, a partir da compreensão da realidade, exigência educativa capaz de construir e reconstruir a história, em sua dialética, como ato de amor e ato político de compromisso consigo mesmo e com o outro.

É possível dizer que são as práticas de educação de adultos, implantadas no Brasil na década de 1960, com foco na alfabetização, que levaram Paulo Freire ao ideal de educação libertadora. Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire, foi fonte de inspiração para pensar a educação na perspectiva da justiça cognitiva, expressando na ecologia dois saberes de cidadania, democracia e participação. Concorda-se que a educação que oprime pode, em novas circunstâncias, tornar-se a educação que liberta.

Atualmente, o pensamento emancipatório de Paulo Freire convive com a visibilidade das diversas formas de desigualdade social, cultural e educacional que permeiam as relações sociais excludentes. Nesse contexto, torna-se cada dia mais necessário e pertinente que a educação se apresente como um processo de transformação social e individual capaz de beneficiar sujeitos individuais e coletivos.

Implacável, Freire, como um bom leitor e educador comprometido, iria inspirar grande parte da literatura sobre educação e aprendizagem de adultos ao longo de sua vida. Freire também estaria atento ao International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) (IEA, 2016), que trata da competência cívica, definida como ou reconhecimento de conceitos de democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos cívicos, e sua aplicação por várias instituições a nível local, regional, nacional e internacional.

Um olhar sobre as histórias de Freire nos permite confirmar sua definição do ser humano como um ser de aprendizagem ao longo de sua vida, e a passagem nos permitiria confirmar a irradiação e expansão da educação de adultos em esferas mais amplas de compreensão e ação, como oferecido pela educação ao longo da vida.

PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA COGNITIVA NA UNIVERSIDADE

A matriz histórica da Universidade é inspirada em ideias esclarecidas de igualdade, liberdade e fraternidade. Qualificar esses princípios como ideais não significa apontá-los como impossíveis, mas sim como ideais praticáveis, "viver sem precedentes", tarefas sempre a serem feitas, que visam uma cidade universitária em processo. Portanto, as ideias para a universidade não são estáticas, elas podem ser reinterpretadas ou reformuladas em relação ao novo rumo proporcionado pela educação ao longo da vida visando um novo esclarecimento.

A igualdade pode ser reformulada em termos de cidadania plena, a liberdade pode ser associada a uma autonomia crescente numa democracia criativa, a fraternidade pode ser interpretada como uma exigência de participação numa cultura diversa e comum.

A partir dessa reformulação, uma agenda internacional que contemple a educação ao longo da vida fora do Ensino Superior combinaria, portanto, os princípios de a) cidadania plena, b) democracia criativa e c) exigência de participação.

a) Educação ao longo da vida no Ensino Superior para a plena cidadania.

A cidadania ativa deve ser uma cidadania democrática e participativa, ou seja, orientada para a cidadania plena. A ideia de cidadania plena é um atrativo, ou seja, é algo que não materializamos neste momento, mas sim que nos impulsiona a alcançá-la, como é o caso da Declaração dos Direitos Humanos. Conseguimos pensar neles, agora temos a

tarefa de transformá-los ou pensá-los como algo possível.

b) Educação ao longo da vida no Ensino Superior para uma democracia criativa.

Paulo Freire inspirou-se, entre outros autores, em John Dewey, a chamar a democracia de um processo de reconstrução contínua da sociedade, um processo de criação humana: a democracia requer inteligência, determinação e participação. Da mesma forma, a educação é uma forma de vida social, orientada para uma vida justa. É por isso que democracia e educação são inseparáveis e sempre têm tarefas a cumprir. Para Dewey, educação e democracia se baseiam no fato de que os objetivos em vista, ou seja, não são objetivos inatingíveis, mas processos contínuos que podem e devem ser aprimorados. Pois bem, as práticas de educação ao longo da vida também são fruto de uma formação social, sem vida, ou que começou como uma experiência em torno de um verdadeiro laboratório social.

No Brasil, as salas de aula para jovens e adultos deixaram de ser santuários e se tornaram espaços de convívio. Os educadores continuam a conversar e aprender com aqueles que ensinamos. A educação ao longo da vida constitui, sem dúvida, uma calma e cotidiana revolução da qual ainda não temos plena consciência.

c) A formação ao longo da vida não é o Ensino Superior como requisito

de participação.

Aprender com a participação requer um processo de reconhecimento. Axel Honneth desenvolve uma teoria do reconhecimento na qual argumenta que, para lidar com as patologias de nossas sociedades modernas, sociedades de desespero, seria necessária uma luta por reconhecimento, por apreciação. Isso supõe atribuir um valor simétrico aos sujeitos da cidadania, ou seja, supondo "que cada sujeito, por etapas, tenha a oportunidade de se sentir em suas próprias operações e capacidades como valiosos para a sociedade" (HONNETH, 1997, p. 159) .

A partir desse pressuposto, ou legado da pedagogia do oprimido, poderia ser reinterpretado e atualizado, como exigia Freire, como pedagogia do reconhecimento. Essa pedagogia daria ênfase especial à compreensão e superação da desigualdade de posições. Esta é uma das tarefas a cumprir, uma das missões da universidade, desde a educação ao longo da vida. E isso só será possível participando de uma conversa aberta que nos inspire a intervir na contínua transformação e reconstrução de nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação democrática e a democracia educativa vêm à tona, em forma de conversa, onde pessoas comuns falam de outras coisas ou do que está acontecendo, elas se reconhecem em sua singularidade, participando de um aprendizado narrativo, em uma cultura comum.

Agora é a hora de redescobrir e universalizar, pois precisamos conversar e deliberar para aprender com essas experiências que nos comprometem com uma sociedade mais justa. Esse compromisso também deveria dar valor e dignidade às palavras que usamos para pronunciar o mundo, como sugeriu Freire. E para pronunciar o mundo, com tanta alegria quanto revolta, não podemos nos contentar em desacreditá-lo, mas precisamos, a partir do exercício de nossa cidadania, re-escrevê-lo.

Tenta-se reescrever a história de nossa existência compartilhada em um mundo aberto, e no qual o pensamento pode se originar ou ser possível, no qual o ideal pode ser prático, no qual o inédito pode ser viável. Esta história pode começar em forma de diálogo, como lemos nas páginas deste artigo, que é fruto de uma longa e frutífera conversa que atravessou fronteiras entre países e línguas. O diálogo aberto e expressão de fraternidade, consciência de nossa vulnerabilidade como sujeitos sociais e sinal de confiança em nossas possibilidades educativas para alcançar sociedades mais justas. Desde o momento em que foi concebida, uma educação justa nos compromete a possibilitar, centrada no reconhecimento de cada aluno, tratado como sujeito singular igual aos demais, independentemente de suas conquistas e resultados. Embora proporcione igualdade de oportunidades, a educação ao longo da vida é um marco que leva a uma maior justiça cognitiva e social, protege contra os efeitos sociais das desigualdades escolares e aspira à cidadania plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministro da Educação. Sinopse Estatística do Ensino Superior 2016. Brasília-DF: INEP, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-superior . Acesso em: 6 nov.2022.

BRASIL. Relatório CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília-DF, 2000. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf . Acesso em: 1 nov.2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf . Acesso em: 1 nov.2022.

FREIRE, P. A Educação como Prática da Liberdade. 28ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: encontrada com a Pedagogia do Oprimido. Madrid: Século XXI, 1992.

FREIRE, P. A Natureza política da educação. Cultura, poder e liberdade. Madri; Barcelona: MEC/Paidós, 1990.

HONNETH, A. Luta Hair Reconhecimento. Barcelona: Crítica, 1997. SANDEL, MJ Justiça, o que é fazer a coisa certa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

UNESCO. Responsabilidade na área de Educação. Cumprir nossos compromissos. Relatório Global sobre Monitoramento da Educação

2017/8. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016 . Acesso em: 1 nov.2022.