

A Reforma da Meta 4 do Plano Nacional de Educação e suas Implicações na Educação Contemporânea

Resumo

O presente estudo traz à discussão questões referentes ao ensino inclusivo no grande cenário educacional, numa breve revisão do histórico dos marcos normativos político-legais que norteiam as ações dos sistemas educacionais brasileiros, em consonância com as perspectivas mundiais de educação para todos. O enfoque dado aqui será a questão da reforma do texto da meta quatro do Plano Nacional de Educação e sua repercussão nas instituições de ensino especial e nas escolas regulares, expondo algumas manifestações contrárias e convergentes ao tema. Propõem-se, a partir desta pesquisa, oportunizar discussões que nos levem a criação de ressignificações à prática diária do processo inclusivo nas escolas regulares.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação, educação inclusiva, ensino especial e políticas públicas em educação esp

Ana Paula da Silva Zorzi Mariani
zorzi75@hotmail.com

1 - Introdução

A educação especial está experimentando um período peculiar na história, desde que discussões e movimentos em favor do processo de inclusão emergiram em ações intensificadas pelas políticas públicas nacionais e internacionais. A Declaração de Salamanca, em 1994, foi um dos marcos mais importantes das Nações Unidas que consolidou estratégias para a educação inclusiva no mundo inteiro (UNESCO, 1994).

É possível observar os avanços desse processo em índices que explicitam o crescimento das matrículas da pessoa deficiente em classes comuns das escolas regulares. O censo escolar de 2012, conforme dados do MEC/INEP, aponta que, aproximadamente, 620 mil matrículas de alunos especiais foram efetuadas em salas comuns do ensino regular neste ano. Dessas matrículas, um número expressivo de 78,2% foi efetuado na rede pública de ensino (INEP, 2013).

Um breve histórico desses índices nos mostra que nos últimos cinco anos houve um aumento de aproximadamente 300 mil alunos que passaram a frequentar as classes comuns, consolidando, ano a ano, o ensino inclusivo.

Evidencia-se, pelos índices, a importância e a necessidade de políticas públicas bem delineadas, voltadas aos interesses e à qualidade do ensino para a pessoa com deficiência, prevendo, intrinsecamente, o bem-estar de suas famílias, bem como ações que valorizem e fortaleçam o respeito às diferenças.

Por um lado, constata-se um sólido avanço quantitativo no campo educacional inclusivo; entretanto, a possibilidade de se retirar os subsídios financeiros de escolas especiais públicas, instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias como a APAE - Associação de Pais e Amigos do Excepcional repercutiu extensamente, levando-nos a refletir os caminhos que tomaram as políticas educacionais para a inclusão.

Tais centros servem ao ensino de alunos que optam, juntamente com as famílias, por uma educação especializada, caso ilustrado pela comunidade surda, que prioriza o desenvolvimento linguístico e afinidades culturais no desenvolvimento do ensino/aprendizado. Outra parcela de estudantes que permanecem nessas instituições

são aqueles alunos que não possuem, em caráter imediato, condições de ser incluídos em classes regulares.

Essa medida extrema de combater a segregação através de ações de boicote financeiro às instituições especializadas motivou manifestações favoráveis e contrárias em todo o país, redimensionando o foco dos principais objetivos do ensino especial.

A discussão central refere-se ao não repasse das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - às instituições especiais, resultando num progressivo fechamento desses centros, caso fosse aprovada a reforma do texto da meta 4 do Plano Nacional de Educação, que enuncia: "Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação preferencialmente na rede regular de ensino [...]". (PNE, 2013: 19)

A modificação da proposta consistia em retirar o termo **preferencialmente**, existente no texto anterior, concentrando, desta forma, a oferta das matrículas exclusivamente no ensino regular. Embora a reforma do texto não tenha sido aprovada, o exercício de refletir a respeito dos rumos da educação especial se faz necessário diante das manifestações dos grupos envolvidos e da importância que o tema abrange.

A primeira versão do texto da meta 4 do Plano Nacional de Educação retratou em seu enunciado o embasamento oferecido pela Constituição Federal, carta maior que regula nossa sociedade, com intenções, *a priori*, democráticas. Seu conteúdo traz a prevalência do que é preferível, da oportunidade ao indivíduo e sua família de analisar para escolher a melhor proposta educacional à pessoa com deficiência.

Por meio dessa lógica podemos perceber a dissonância entre a reforma proposta do texto no Plano Nacional de Educação, o qual pretendeu extinguir um termo que supõe ação de escolha, e do texto principal da Constituição Federal brasileira que afirma no artigo 208, no capítulo III da educação, na seção I: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos

portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988)

2 - Uma Educação Voltada para Todos

Se em décadas passadas o cenário da educação especial foi palco de segregação do educando na escola e na sociedade - situação esta evidenciada em metodologias inapropriadas, escassez de profissionais especializados, além das questões hegemônicas de preconceito sociocultural - atualmente ela é estruturada sobre o paradigma da educação inclusiva nas concepções dos direitos humanos para a pessoa deficiente e regida, principalmente, pelo Plano Nacional de Educação - PNE e pelo Conselho Nacional de Educação - CNE. (Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/SEESP, 2010)

Tais normativos político-legais norteiam as ações dos sistemas educacionais brasileiros, em consonância com as perspectivas mundiais de educação para todos, com a finalidade de garantir práticas de respeito à diversidade humana e valorização da dignidade da pessoa com deficiência.

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU, em 2006, destacou substancialmente o papel das escolas regulares como espaços promotores da conscientização das diferenças e de luta contra todas as formas de discriminação. Desta forma, contribui para a construção de um novo paradigma em educação, que sustenta a valorização das potencialidades humanas, em contraste com os modelos clínicos anteriores, os quais reforçavam o foco nas patologias e incapacidades dos alunos. (ONU, 2006)

Além disso, as discussões sobre as políticas inclusivas versam a respeito da construção de espaços democráticos, remetendo a questão da inclusão para além dos pátios escolares, alcançando complexos aspectos culturais da convivência heterogênea no âmbito filosófico e antropológico.

Sendo assim, algumas reflexões são pertinentes para que se compreenda a extensão de modificações que possam vir a influir, ou não, na educação e na vida da pessoa deficiente e de sua família.

A exemplo das APAEs, as escolas especiais bilíngues, que atendem exclusivamente estudantes surdos, mostraram-se desfavoráveis à reformulação da meta 4 e por meio da FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - emitiram uma nota oficial comunicando seu descontentamento:

Afirmamos que nenhum outro segmento de deficiência e ou gestores e autoridades públicas podem nos impor a educação que não foi decidida por nós. Reiteramos o lema da Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência: NADA SOBRE NÓS SEM NÓS".

O que está por trás desta disputa por palavras? O NOSSO DIREITO DE BUSCAR O TIPO DE EDUCAÇÃO QUE MAIS ADEQUADAMENTE ATENDE ÀS NOSSAS NECESSIDADES VISUAIS: AS ESCOLAS E CLASSES BILINGUES ESPECÍFICAS PARA SURDOS. (FENEIS, 2013, grifo do autor)

A manifestação de cidadania do grupo, politicamente articulada, evidencia o forte desejo dessas instituições de assegurar a opção de fazer escolhas as quais consideram imprescindíveis para a manutenção da qualidade do seu processo educacional.

A FENEIS levanta ainda outra questão específica que pode desqualificar a oferta educacional do ensino para a pessoa surda proposta no Plano Nacional de Educação. A entidade, juntamente com a CBDS – Confederação Brasileira de Desportos Surdos – e com o Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda esclarecem as diferenças entre escolas bilíngues, as classes bilíngues e, ainda, as escolas inclusivas.

Tal explicitação é necessária para que se compreenda a metodologia que mais se aproxima do ideal no processo de ensino-aprendizagem para esta comunidade e que, segundo estas instituições, não são levadas em consideração no conteúdo do texto proposto na estratégia 4.6 da meta 4 do Plano Nacional de Educação:

[...] **escolas bilíngues** (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não

precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);

as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos). Podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;

as escolas inclusivas onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e, são matriculados duas vezes (dupla matrícula). (FENEIS, 2013, grifos do autor)

Ao desconsiderar as diferenças entre as propostas de educação para a pessoa surda, o MEC oportunizaria, por meio do texto da estratégia 4.6 da meta 4, um formato único de escolarização que consta apenas com o intérprete em sala de aula comum. Neste intento, percebe-se, novamente, a intenção da exclusividade do ensino regular na oferta educacional à pessoa com deficiência, destacado na nota:

Ora, por meio desta redação sem consenso, o MEC quer declarar que escolas e classes bilíngues são sinônimo de escolas comuns, contando, apenas com a presença de intérprete de Libras. **AFIRMAMOS QUE QUEREM ESMAECER A NOSSA CONQUISTA E QUEREM IR CONTRA O QUE ESTABELECE NO DECRETO 5625/2005: QUE ESCOLAS BILÍNGUES SÃO UMA COISA E ESCOLAS COMUNS DA REDE REGULAR DE ENSINO SÃO OUTRA COISA (CF. Artigo 2-II). NÓS, SURDOS, PRECISAMOS DE NOSSAS ESCOLAS E CLASSES BILÍNGUES! CONCLAMAMOS A QUE OS EDUCADORES E A SOCIEDADE NOS AJUDEM A DEFENDER O DIREITO QUE TEMOS DE ADQUIRIR A NOSSA LÍNGUA EM UM AMBIENTE LINGUISTICAMENTE FAVORÁVEL** – o que uma escola comum nunca poderá propiciar. (FENEIS, 2013, grifos do autor)

Diante da não adesão da FENEIS às modificações previstas, pode-se afirmar que essas instituições especiais não atendem integral ou parcialmente às necessidades mais amplas de seus alunos em comunicação, identificação cultural e aprendizado, por ser um espaço de formatação, gestão e funcionamento exclusivamente voltado à valorização da surdez?

A Dr. Ronice Miller de Quadros, professora da disciplina de linguística no estado de Santa Catarina e filha de pais surdos, defende a importância de se observar amplamente as questões socioculturais que circundam a educação:

Cada cultura tem sua forma de construir e pensar a diferença. Não podemos pensar em paradigmas homogeneizadores e conceber a inclusão sem pensar nos processos linguísticos, sociais, culturais, epistemológicos para acessar o conhecimento. Uma das questões fundamentais é visibilizar e assumir as diferenças dentro dos espaços educacionais partindo do pressuposto que não basta estar junto para haver inclusão. (QUADROS, 2008: 20 e 21).

A referência de Quadros constitui-se num alerta à compreensão de que não é necessário somente sucesso na revelação dos altos índices de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares, sem previsão e estudos demonstrativos de como está acontecendo qualitativamente esse processo de inclusão nas redes públicas de ensino.

Frente à maciça manifestação de resistência das escolas bilíngues e centros especiais, é necessário refletir por que considera-se contrário aos novos paradigmas educacionais, numa perspectiva de educação inclusiva, manter espaços onde pessoas com alto grau de comprometimento físico, neurológico e/ou intelectual recebem apoio pedagógico e especializado e fazem uso de recursos apropriados para atender suas peculiaridades?

Não seriam essas instituições uma forma fidedigna de representação do respeito às individualidades, quando se dá oportunidade diferenciada, numa atitude justa de equiparação de condições ao aluno, no amplo cenário da educação?

E, finalmente, os fundamentos dessa política convergem com o processo de inclusão, sem que este deixe de carregar em seus propósitos o perfil democrático conquistado no transcorrer dos anos e alicerçado pela carta maior de regulação da vida política da sociedade?

2.1 – A educação inclusiva no espaço tradicional de escola

Considerando o espaço escola como um *micro recorte* da sociedade, compreendemos que nela repercutem todas as tendências, diferenças culturais e desigualdades sociais, não sendo, portanto, o objetivo deste estudo levantar meramente críticas acerca de seu funcionamento, mas refletir como as ações das políticas públicas interferem neste espaço.

Encontramos no discurso de Carvalho, em seus estudos a respeito da educação inclusiva, a preocupação referente à forma como ocorre a inclusão e as principais barreiras encontradas nesse processo:

[...] suas Secretarias de Educação não dispõem de recursos financeiros, materiais e humanos para fazer frente à demanda por educação especial, mesmo deixando de implementá-la em classes ou escolas especiais. [...] Infelizmente ainda não atingimos esse ideal. Em nome da inclusão, as classes especiais estão sendo desfeitas e seu alunado distribuído entre as turmas do ensino regular, à revelia dos professores.

(CARVALHO, 2000: 48 e 49)

Mesmo que a autora tenha se referido ao ensino no início da década, o cenário não obteve mudanças significativas e nos dias de hoje as escolas ainda não possuem as condições ideais para todos, sendo necessários diversos encontros, acordos e ações internacionais promovidos para solucionar grande parte do déficit na educação mundial e, apesar disso, corre-se o risco destas ações não chegarem até as escolas em sua forma ideal.

Carvalho retrata um quadro correspondente às mazelas que circundam a engrenagem educacional atualmente, pelo qual temos a oportunidade de observar a tendência tradicional de se lidar com os temas a respeito das minorias, da diversidade e da inclusão, no entanto, o que o cenário necessita é o contrário: de atitudes inovadoras e dinâmicas, ajustadas com as prioridades de cada aluno e não mais de ações padronizadas.

Atribuir toda responsabilidade à escola seria injusto e perverso, pois ela é o reflexo da sociedade em que vivemos. Inúmeros fatores de natureza política, social e econômica podem explicar a evasão e a repetência, sem que deixemos de considerar aqueles de natureza psicopedagógica, atribuindo-lhes destacada importância, bem como às necessidades específicas dos alunos. Inúmeras têm sido as circunstâncias que

contribuem para as estatísticas inaceitáveis, além do tradicionalismo de nossas ações no processo de ensino-aprendizagem[...]

(CARVALHO, 2004: 113)

Além das práticas tradicionais aplicadas, ainda nos dias de hoje, outros fatores interferem indiretamente no processo de inclusão, como políticas que reforçam o baixo status dos professores, agentes principais no processo de ensino. Fator esse que os leva à desmotivação, bem como ao desgaste por extrapolar seus limites, quando se submetem, muitas vezes, a sessenta horas de trabalho semanais. Neste cenário encontramos, ainda, barreiras atitudinais ligadas à falta de formação e ausência de iniciativa, comportamento essencial para o trabalho numa dinâmica inclusiva.

A barreira atitudinal refere-se, principalmente, ao comportamento e posicionamento negativos no ambiente escolar em relação às minorias. Ela se expressa em forma de preconceito ou por meio de discursos recheados de limitações, como:

- “não possuo formação adequada para trabalhar com essa turma”. Possivelmente, há no conteúdo dos discursos uma aversão às mudanças, e também a negação de que hoje se convive com a diversidade em nosso dia-a-dia como nunca antes na história.

Assim, a resistência transparece nas atitudes de contrariedade frente ao novo. Mantoan descreve a inclusão escolar sem deixar de mencionar o enraizamento dos sistemas escolares em práticas que não servem para atender às situações de diversificação que são o cotidiano escolar na atualidade:

Falsas saídas têm permitido às escolas comuns e especiais escaparem pela tangente e se livrarem do enfrentamento necessário com a organização pedagógica excludente e ultrapassada que as sustenta. Mudanças que estão sendo implementadas nos sistemas públicos e particulares de ensino visando à inclusão continuam, na maioria das vezes, entendendo a inclusão a partir de marcos teóricos que não conseguem superar os preceitos igualitaristas e universalistas da modernidade. (MANTOAN, 2011: 31 e 32)

Uma experiência relatada por Sartoretto, (2011) em respeito ao assessoramento às escolas regulares públicas e privadas pela AFAD – Associação dos Familiares e Amigos do Down – no Rio Grande do Sul, aponta alguns dos obstáculos recorrentes no processo de

inclusão, como a inadequação das políticas públicas, escolas sem acessibilidade arquitetônica, escassez de recursos e materiais didáticos adaptados, inexpressivo atendimento educacional especializado (AEE) e, ainda, a desvalorização na carreira dos professores; reforçando a ideia de que é urgente haver mudanças na escola, tanto quanto nas políticas delineadas para esse espaço.

A polêmica ao redor da meta 4 remete-nos às antigas questões vinculadas à baixa qualidade do ensino regular público ofertado tanto ao alunado da classe especial quanto da regular. Uma pesquisa presente no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva revela o indicador de acessibilidade arquitetônica que somente 23,3% dos 54.412 prédios escolares, no ano de 2006, com pessoas deficientes matriculadas, estavam em conformidade com os parâmetros aceitáveis de adaptação. Considerando, ainda, a insuficiente formação dos professores, o formato tradicional de avaliação e a precária capacidade física dos prédios públicos, questiona-se como absorver a nova demanda de aproximadamente 200 mil pessoas com deficiência que migrarão para as escolas regulares nos próximos anos?

2.2 - Palavras-chave no processo de inclusão

A organização sem fins lucrativos, Instituto Rodrigo Mendes, promove no estado de São Paulo ações que viabilizam a inclusão no ensino regular. O trabalho realizado no instituto tem como objetivo apoiar as escolas com o conhecimento produzido no campo das artes visuais, educação e inclusão. A escolha desta instituição no presente trabalho deve-se ao seu comprometimento com o tema e também ao fato de que a mesma acredita no potencial do ensino inclusivo e nas mudanças de perspectivas associadas a ele.

No ano de 2013 o Instituto divulgou uma nota de apoio ao Ministério da Educação e Cultura, assinalando um tópico importante referente ao processo de inclusão, baseado nas premissas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: **“Toda criança tem o direito de acesso à educação de qualidade na escola regular e de atendimento especializado complementar, de acordo com suas especificidades.”**

(Instituto Rodrigo Mendes, 2013, grifo do autor). Podemos ir além do grifo do autor e acrescentar destaque à questão da qualidade do ensino regular estar associada ao direito que a pessoa com deficiência possui de ter sua vaga assegurada.

A citação anterior traz ainda uma questão que aproxima as ações inclusivas do perfil ideal, quando encontramos no texto da nota a complementação: “[...] de acordo com suas especificidades.” Ao atendermos a esta orientação, estaremos dando ouvido a uma efetiva prática democrática em educação, possibilitando que a educação de qualidade perpassa pela oportunidade de escola para todos, sem deixar de contemplar as necessidades específicas de seus alunos, sejam eles deficientes ou não.

3 – Considerações Finais

Ao pesquisar sobre os rumos que as políticas públicas em educação indicam, não se percebe mudanças significativas proporcionadas pela reforma na meta 4 no Plano Nacional de Educação. A estratégia anunciada pelos ministérios e secretarias que sustentem a exclusividade da educação para a pessoa deficiente no ensino regular ainda não encontrará uma resposta de qualificação, tanto nos pátios escolares quanto no processo de ensino-aprendizado.

Ao retirar-se o termo **preferencialmente** da proposta, o plano corre o risco de assumir um caráter homogeneizado e ditatorial, caminhando na contramão do processo democrático que deve sustentar a educação inclusiva, conforme a nossa Constituição Federal indica em seu texto, desde 1988.

Será necessário ir além da boa intencionalidade nas reformas de planos e construção de diretrizes, com ações que valorizam aqueles que trabalham diretamente na dinâmica da escola, pois são eles que definem os projetos político-pedagógicos, realizam avaliações, utilizam os recursos e tecnologias para complementar as práticas pedagógicas. Ações tais que podem redimensionar o espaço escolar de tal forma que complexidade e diversidade sejam entendidas como condições inerentes aos alunos.

Estamos num momento de superar o perfil tradicional da escola, com a oferta educacional para todos oportunizada num formato efetivo da prática democrática,

quando todos são ouvidos, atendendo às manifestações coerentes dos principais interessados e não simbólico, apenas para incrementar índices que não exprimem conceitos reais de qualidade no processo educativo.

4 – Referências

- BRASIL. *Censo escolar da educação básica*, 2012. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- BRASIL. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1988.
Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
Acesso em 05 de maio de 2014.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. *Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria da Educação Especial*. Brasília, 2010.
- BRASIL: MEC/INEP. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 19, 2013.
- CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.
- _____. *Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.
- DOTTI, Corina Michelin (org). *Diversidade e Inclusão*. Reconfiguração da prática pedagógica. 11. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2008.
- FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Nota Sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE* . Rio de Janeiro, 2013.
- INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Nota de Apoio do Instituto Rodrigo Mendes à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. São Paulo, 2013.
- KARNOPP, Lodenir. KLEIN, Madalena. LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (organizadoras). *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2011.

MANTOAN, M. T. (organização). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 31 e 32.

MARTINS, Araújo Ramos. PIRES, José. PIRES, Gláucia N. da Luz. MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Organizadores). 4. ed. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, Nova Iorque: ONU, 2006.

QUADROS, R. M. *Inclusão: Revista Especial/Secretaria da Educação especial*, v.4 n.1 p.20 e 21. Brasília, 2008.

SARTORETTO, M. L. *Inclusão: da concepção à ação*. In: MANTOAN, M. T. (Org). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 80 e 81, 2011.

SOUZA, Alessandra Genro de. *Currículo de Pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural*. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. RS, 2011.

VOLPATO, Gilson Luiz. *Método lógico para redação científica*. Botucatu, SP: Best Writing, 2011.