ISSN: 2358-8829

PROTOCOLO DE ATENDIMENTO A JOVENS E ADULTOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ACOLHIMENTO, PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Célia Vanderlei da Silva[1]
Carlos Roberto de Carvalho[2]

1 - INTRODUÇÃO

A educação inclusiva deixou de ser uma pauta periférica para se tornar obrigação legal e imperativo ético das instituições de ensino brasileiras. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma o atendimento educacional especializado como parte indissociável do processo formativo. Com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o direito à educação inclusiva ganhou contornos operacionais mais precisos, incluindo a proibição de recusa de matrícula, a exigência de acessibilidade em suas múltiplas dimensões e a responsabilização das instituições por barreiras que impeçam a participação plena do estudante.

Apesar do avanço normativo, a distância entre o texto legal e o cotidiano escolar permanece expressiva. No atendimento a jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, é comum que as ações ocorram de forma fragmentada: a escuta da família acontece em um momento, a orientação ao professor em outro, e o planejamento pedagógico individualizado, quando existe, nem sempre se articula ao acompanhamento sistemático. Essa descontinuidade produz retrabalho, sobrecarga das equipes e, sobretudo, experiências escolares marcadas pela improvisação, nas quais o estudante é frequentemente descrito por suas limitações e não por suas possibilidades.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho - SP, autora principal, cvs6340@gmail.com.
[2] Mestrando em Ciências da Educação - Universidade Fernando Pessoa - Porto – Portugal, coautor, carloscarvalh6@gmail.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: como estruturar um fluxo institucional de atendimento que garanta, de modo simultaneamente técnico e humanizado, o acolhimento, o planejamento, a avaliação e o acompanhamento de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais?

A hipótese de trabalho é que a existência de um protocolo claro, com etapas definidas, instrumentos compartilhados e responsabilidades explícitas, reduz a arbitrariedade do atendimento e amplia a coerência entre o que se identifica sobre o estudante e o que se faz pedagogicamente com essa informação.

O objetivo geral é descrever e discutir um protocolo de atendimento a jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, com foco em práticas inclusivas de acolhimento, planejamento, avaliação e acompanhamento pedagógico. Como objetivos específicos, pretende-se: apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o protocolo; detalhar suas etapas e os instrumentos utilizados em cada uma delas; e analisar os resultados percebidos por famílias, professores e estudantes a partir da aplicação do fluxo.

A justificativa do estudo reside em três frentes. No plano teórico, contribui para a aproximação entre o campo da educação especial e a discussão sobre hospitalidade e interculturalidade, deslocando o acolhimento da posição de gesto inicial e espontâneo para a de dispositivo pedagógico permanente. No plano institucional, oferece um instrumento replicável, que pode ser adaptado a diferentes contextos escolares sem perder sua lógica estruturante. No plano ético, reafirma que a participação do estudante e de sua família no processo decisório não é concessão, mas condição de legitimidade do trabalho pedagógico.

2 - METODOLOGIA

O estudo configura-se como pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, na modalidade de relato de experiência sistematizado. A opção por essa modalidade decorre da natureza do objeto: um protocolo de atendimento é, antes de tudo, uma construção prática, cuja inteligibilidade depende da descrição detalhada dos procedimentos, das decisões tomadas e das condições em que foram implementadas. O relato sistematizado permite articular a descrição do fluxo à interpretação teórica dos efeitos observados, sem a pretensão de estabelecer relações causais generalizáveis.

O contexto de realização foi o atendimento pedagógico a jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em uma instituição de ensino, junto a estudantes com diferentes configurações de deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades e outras condições que demandam apoio educacional especializado.

A produção dos dados ocorreu por três vias complementares. A primeira foi a entrevista semiestruturada com as famílias, orientada por um roteiro que abordava o percurso escolar anterior, o histórico de desenvolvimento, a rotina cotidiana, as relações sociais e as expectativas em relação ao processo educacional. A segunda foi a entrevista com o próprio estudante, conduzida com respeito à sua autonomia, às suas formas de comunicação — incluindo recursos de comunicação alternativa quando necessário — e aos seus interesses pessoais, com o objetivo de identificar habilidades, preferências, dificuldades e objetivos. A terceira foi a observação do cotidiano escolar, registrada em diário de campo, complementada pela análise documental dos Planos de Ensino Individualizados produzidos ao longo do processo.

O tratamento dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo temática, com leitura flutuante do material, constituição de unidades de registro, agrupamento em categorias temáticas e interpretação articulada ao referencial teórico. As categorias que organizaram a análise foram definidas a posteriori e contemplaram: barreiras identificadas no percurso escolar; estratégias de acolhimento e vínculo; processos de escuta e participação do estudante; conteúdo e uso das orientações pedagógicas; e efeitos percebidos do acompanhamento contínuo.

Cabe registrar dois limites metodológicos. O primeiro diz respeito ao alcance dos resultados: por se tratar de relato de experiência em contexto institucional específico, as conclusões não são generalizáveis, ainda que os princípios e a estrutura do protocolo possam ser transferidos e testados em outros cenários. O segundo refere-se à posição dos pesquisadores, que também atuaram na implementação do fluxo; essa dupla inserção favoreceu o acesso a informações detalhadas, mas exigiu atenção redobrada ao risco de enviesamento na interpretação dos dados, mitigado pela triangulação entre as fontes e pela discussão dos achados com os profissionais envolvidos.

ISSN: 2358-8829

3 - REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A ESCOLA HOSPITALEIRA E O DIREITO À DIFERENÇA

A perspectiva teórica que sustenta este protocolo tem em Maria Teresa Eglér Mantoan sua principal referência. A autora desloca o debate sobre inclusão do terreno da técnica compensatória para o terreno da ética e da política, ao afirmar que a escola inclusiva não se define pela quantidade de recursos que oferece, mas pela disposição de reconhecer e acolher a diferença como constitutiva do humano. Incluir, nessa leitura, não é permitir o acesso do estudante ao que já existe, mas transformar o que existe para que ele possa participar sem precisar deixar de ser quem é.

Dessa formulação decorre uma crítica contundente aos dispositivos de normalização presentes no cotidiano escolar. Mantoan argumenta que a lógica da homogeneização produz a classificação dos estudantes em aptos e inaptos, em regulares e especiais, e que essa classificação, ao antecipar o limite, opera como profecia que se autorrealiza. O estudante diagnosticado por aquilo que lhe falta é progressivamente afastado das situações de aprendizagem mais ricas, e a escola, ao proteger-se da diferença, empobrece-se também para os demais.

A metáfora da escola hospitaleira aparece, nesse contexto, como alternativa à escola que apenas tolera. A hospitalidade implica receber o outro em sua inteireza, sem exigir que ele se adapte previamente às regras da casa, e essa disposição reorganiza as relações pedagógicas em pelo menos três dimensões: a do vínculo, que se constitui pelo reconhecimento recíproco; a do currículo, que passa a ser pensado como percurso e não como trilha única; e a da avaliação, que deixa de medir a distância em relação a um padrão para documentar trajetórias e sustentar decisões pedagógicas.

Para o desenho de um protocolo de atendimento, essa perspectiva tem consequência prática imediata: as etapas não podem ser concebidas como triagem, em que se avalia quem é elegível ao atendimento. Elas devem ser concebidas como escuta, em que se produzem informações para ampliar as possibilidades de participação do estudante no currículo comum. A diferença entre os dois desenhos é decisiva, porque define se o protocolo opera como porta de entrada ou como porta de saída.

3.2 HOSPITALIDADE E INTERCULTURALIDADE COMO PRINCÍPIOS DE ACOLHIMENTO

Sandro Dias contribui para o debate ao aproximar a noção de hospitalidade da discussão sobre interculturalidade. Sua argumentação parte da tensão constitutiva do ato de receber: toda hospitalidade carrega em si o risco de sua negação, na medida em que o encontro com o outro exige a desestabilização das certezas de quem recebe. A hospitalidade, portanto, não é um gesto de benevolência, mas um exercício de exposição, no qual o anfitrião também se transforma. Aplicada à escola, essa formulação desloca o acolhimento do campo da cortesia para o campo do currículo e das relações de poder.

A interculturalidade, nessa perspectiva, funciona como princípio regulador do encontro. Não se trata de justapor culturas em um mesmo espaço, preservando hierarquias intactas, mas de criar condições para que a diferença se manifeste sem ser convertida em déficit. Quando o estudante com deficiência ou com necessidades educacionais especiais é recebido a partir de uma lógica intercultural, sua forma de comunicar, de aprender e de estar no mundo não é tratada como desvio em relação a uma norma, e sim como uma das expressões legítimas da diversidade humana que a escola tem o dever de acolher.

A leitura cruzada de Mantoan e Dias permite qualificar o acolhimento como categoria metodológica. Se a escola hospitaleira define a disposição ética e a interculturalidade define o princípio de relação, o acolhimento constitui o conjunto de procedimentos concretos pelos quais essa disposição e esse princípio se materializam. É precisamente esse conjunto que o protocolo aqui descrito busca organizar, transformando o que costuma ser tratado como sensibilidade individual em prática institucional documentada, avaliável e passível de aperfeiçoamento.

3.3 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, DESENHO UNIVERSAL E PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO

O conceito de necessidades educacionais especiais, consolidado a partir da Declaração de Salamanca, desloca o foco explicativo da deficiência para a interação entre as características do estudante e as condições oferecidas pelo contexto escolar. Essa mudança é fundamental porque responsabiliza o ambiente: uma barreira não está

no estudante, mas na relação entre ele e um entorno que não foi desenhado para acolhê-lo. A literatura sobre inclusão sistematiza essas barreiras em três grandes grupos — atitudinais, comunicacionais e estruturais —, categorização que orienta a escuta realizada nas etapas iniciais do protocolo.

No plano pedagógico, o desenho universal para a aprendizagem oferece o contraponto necessário às adaptações individuais. Enquanto a adaptação curricular responde a necessidades específicas de um estudante, o desenho universal propõe que a própria organização didática seja planejada desde o início para a diversidade, oferecendo múltiplas formas de representação do conteúdo, múltiplas formas de ação e expressão e múltiplas formas de engajamento. A articulação entre os dois níveis — o universal e o individualizado — evita que o estudante com necessidades educacionais especiais permaneça confinado a um circuito paralelo de atividades simplificadas.

O Plano de Ensino Individualizado concretiza esse individualizado sem dele fazer exceção. Trata-se de documento que organiza, de forma personalizada, objetivos, estratégias, recursos de acessibilidade, formas de avaliação e responsáveis, funcionando simultaneamente como instrumento pedagógico e como instrumento de gestão do direito. Sua eficácia, contudo, depende de duas condições frequentemente negligenciadas: que seja construído com base em dados produzidos por escuta qualificada, e que seja revisado periodicamente. Um plano elaborado uma única vez, arquivado e não revisitado, converte o direito em formalidade.

3.4 O ACOLHIMENTO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

A articulação entre os referenciais permite sustentar a tese central deste artigo: o acolhimento não é etapa preliminar que antecede o trabalho pedagógico, mas prática pedagógica em si. Quando a família é escutada sobre o percurso escolar e as condições de saúde do estudante, o que se produz não é apenas informação administrativa, mas a reconstituição de uma história que dá sentido às dificuldades observadas em sala. Quando o estudante é escutado sobre suas preferências e objetivos, o que se produz não é apenas um perfil, mas a legitimação de sua posição como sujeito do processo.

Esse entendimento tem implicação direta sobre a organização institucional. Se o acolhimento é dispositivo pedagógico, ele requer tempo protegido na carga de trabalho dos profissionais, instrumentos compartilhados, registro sistemático e instâncias de discussão coletiva. Sem essas condições, o protocolo se converte em formulário

preenchido sem efeito sobre a prática, e a escola hospitaleira permanece no plano do discurso.

4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ESTRUTURA E OPERACIONALIZAÇÃO DO PROTOCOLO

A sistematização da prática resultou em um protocolo organizado em seis etapas articuladas, apresentadas a seguir com seus objetivos, instrumentos e produtos.

A primeira etapa é o acolhimento da família. Seu objetivo é estabelecer vínculo de confiança e explicitar o sentido do atendimento, desfazendo a expectativa de que a família comparece para ser avaliada ou para receber um diagnóstico. O instrumento é a conversa inicial de acolhimento, e o produto é o agendamento da entrevista familiar e a apresentação do fluxo completo, de modo que a família saiba o que acontecerá, em que ordem e com qual finalidade.

A segunda etapa é a entrevista familiar. Seu objetivo é compreender o percurso escolar, as condições de saúde, a rotina cotidiana, as relações sociais e as expectativas em relação ao processo educacional. O instrumento é um roteiro semiestruturado que aborda o histórico de desenvolvimento e investiga possíveis barreiras atitudinais, comunicacionais e estruturais. O produto é um registro narrativo que servirá de base para as etapas seguintes.

A terceira etapa é a entrevista com o estudante. Seu objetivo é assegurar sua participação ativa no processo, identificando habilidades, preferências, dificuldades e objetivos. O instrumento é um roteiro flexível, ajustado às formas de comunicação do estudante, com apoio de recursos de comunicação alternativa quando necessário. O produto é o registro da perspectiva do próprio estudante, que deve ser considerada nas decisões pedagógicas subsequentes.

A quarta etapa é a elaboração de orientações ao professor. Seu objetivo é traduzir os dados coletados em estratégias pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e formas de apoio no cotidiano escolar. O instrumento é um documento síntese, construído com base nas duas entrevistas e na observação, e o produto é um conjunto de orientações objetivas, endereçadas aos docentes que atuam diretamente com o estudante.

A quinta etapa é a elaboração do Plano de Ensino Individualizado. Seu objetivo é consolidar as ações pedagógicas de forma personalizada, articulando objetivos, estratégias, recursos, formas de avaliação, responsáveis e prazos. O instrumento é o próprio PEI, construído coletivamente, e o produto é o documento que organiza e dá publicidade interna ao compromisso institucional assumido.

A sexta etapa é o monitoramento contínuo. Seu objetivo é acompanhar a evolução do estudante e ajustar as estratégias conforme necessário. Os instrumentos são os registros de acompanhamento e as reuniões periódicas de reavaliação, e o produto é a atualização do PEI e das orientações ao professor. Essa etapa garante que o protocolo funcione como ciclo e não como sequência linear encerrada na emissão de um documento.

Para fins de síntese, o quadro a seguir apresenta a organização do fluxo.

QUADRO 1 — Etapas, objetivos e produtos do protocolo de atendimento

Etapa	Objetivo central	Produto
1. Acolhimento da família	Estabelecer vínculo de confiança e explicitar o sentido do atendimento.	Agendamento da entrevista familiar e apresentação do fluxo completo.
2. Entrevista familiar	Compreender percurso escolar, saúde, rotina, relações sociais e expectativas.	Registro narrativo da entrevista.
3. Entrevista com o estudante	Assegurar participação ativa, identificando habilidades, preferências e objetivos.	Registro da perspectiva do estudante.
4. Orientações ao professor	Traduzir os dados em estratégias inclusivas e recursos de acessibilidade.	Documento síntese com orientações objetivas.
5. Plano de Ensino Individualizado	Consolidar ações pedagógicas personalizadas, com prazos exequíveis.	Documento PEI construído coletivamente.
6. Monitoramento contínuo	Acompanhar a evolução e ajustar as estratégias conforme necessário.	Atualização do PEI e das orientações ao professor.

4.2 EFEITOS PERCEBIDOS

A análise dos registros e das entrevistas permitiu identificar efeitos consistentes em três dimensões, convergentes com os resultados observados na aplicação do protocolo.

Na dimensão das famílias, o efeito mais evidente foi o aumento da confiança no trabalho escolar. Responsáveis relataram que a experiência de serem escutados sobre o percurso do estudante, e não apenas convocados para receber orientações, modificou sua relação com a instituição. Essa mudança de posição — de destinatários de decisões para participantes do processo — aparece associada à redução de faltas em reuniões e à maior disposição para compartilhar informações relevantes sobre a rotina e as condições de saúde do estudante.

Na dimensão dos professores, o efeito predominante foi o aumento da segurança na implementação das atividades. A existência de orientações escritas, objetivas e contextualizadas reduziu a sensação de improviso que caracteriza o trabalho docente diante de situações para as quais a formação inicial não preparou. Os docentes passaram a dispor de um repertório compartilhado, o que também favoreceu a coerência entre as diferentes áreas e a continuidade entre um período e outro.

Na dimensão dos estudantes, os registros indicam ampliação da participação social e educacional. Estudantes que permaneciam em posição periférica nas atividades coletivas passaram a integrar grupos de trabalho, a manifestar preferências e a assumir responsabilidades compatíveis com suas habilidades. Esse movimento não decorreu apenas de adaptações de material, mas sobretudo da mudança na forma como os professores passaram a descrever e a endereçar expectativas a esses estudantes.

4.3 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos são coerentes com a perspectiva de escola hospitaleira proposta por Santos. O aumento da confiança das famílias pode ser interpretado como efeito direto do deslocamento da escuta: quando a instituição reconhece a família como portadora de conhecimento legítimo sobre o estudante, ela deixa de operar na lógica da normalização e passa a operar na lógica do reconhecimento. A participação ampliada dos estudantes, por sua vez, confirma a tese de que a expectativa docente opera como variável pedagógica de primeira ordem.

A contribuição de Sandro Dias permite qualificar esse processo. A hospitalidade, tal como o autor a formula, não se realiza sem tensão: receber o outro implica revisar práticas consolidadas, o que gera desconforto institucional. Parte das resistências observadas ao longo da implementação — sobretudo a percepção de que o protocolo aumentaria o volume de trabalho — pode ser lida não como recusa à inclusão, mas como

efeito previsível do encontro com a alteridade. Nomear essa tensão, em vez de suprimi-la do discurso institucional, mostrou-se condição para que o processo avançasse.

A articulação entre o universal e o individualizado, discutida no referencial, também se confirmou na prática. Os professores que conseguiram incorporar as orientações ao planejamento de toda a turma obtiveram melhores resultados do que aqueles que as trataram como atividade paralela destinada exclusivamente ao estudante com necessidades educacionais especiais. Esse achado reforça a crítica à criação de circuitos segregados dentro da sala comum e sustenta a centralidade do desenho universal como estratégia de primeira linha.

4.4 DESAFIOS E LIMITES

A implementação evidenciou quatro desafios persistentes. O primeiro é o tempo institucional: as etapas de escuta exigem disponibilidade que não está prevista na organização usual da carga horária, e sua realização depende de decisão institucional que proteja esse tempo. O segundo é a formação docente: a segurança relatada pelos professores aumentou com as orientações, mas não substitui a formação continuada em educação inclusiva, sob pena de o protocolo se tornar dependente de um documento e não de uma competência profissional.

O terceiro desafio é o trabalho interdisciplinar. A qualidade das informações produzidas depende da articulação entre diferentes profissionais, e essa articulação nem sempre encontra espaço formal nas rotinas escolares. O quarto é a documentação: o risco de que o PEI se converta em peça burocrática, preenchida para cumprimento formal, permanece real e exige mecanismos de revisão efetiva, com prazos definidos e responsáveis nomeados.

Reconhecer esses limites não invalida o protocolo; ao contrário, situa sua eficácia nas condições em que opera. Um fluxo bem desenhado, aplicado sem tempo protegido e sem formação de apoio, produzirá resultados muito distintos daqueles aqui relatados. A qualidade do dispositivo é, portanto, indissociável da qualidade das condições institucionais que o sustentam.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste artigo permite concluir que o atendimento a jovens e adultos com necessidades educacionais especiais ganha consistência quando deixa de depender da sensibilidade individual dos profissionais e passa a se organizar como fluxo institucional documentado. O protocolo descrito, estruturado em acolhimento da família, entrevista familiar, entrevista com o estudante, orientações ao professor, elaboração do Plano de Ensino Individualizado e monitoramento contínuo, oferece uma arquitetura que articula escuta qualificada, decisão pedagógica e revisão periódica.

A contribuição central do estudo está em duas teses interligadas. A primeira é que o acolhimento constitui prática pedagógica, e não etapa preliminar: é nele que se produzem as informações que dão sentido ao planejamento e se estabelecem as condições de participação da família e do estudante. A segunda é que o protocolo só realiza seu potencial quando opera como ciclo, no qual o monitoramento não encerra o processo, mas o reinicia com dados atualizados.

Os resultados observados — maior confiança das famílias, mais segurança dos professores e ampliação da participação e da aprendizagem dos estudantes — não devem ser lidos como efeito automático do instrumento, mas como efeito de sua combinação com uma perspectiva teórica definida. A leitura de Mantoan e de Sandro Dias não funciona aqui como ornamento acadêmico, e sim como fundamento das decisões práticas: é a compreensão da escola como espaço hospitaleiro e do acolhimento como encontro intercultural que explica por que a escuta vem antes do planejamento e por que o estudante é consultado antes de ser descrito.

Como agenda de pesquisa, apontam-se três desdobramentos. O primeiro é a ampliação do estudo para diferentes contextos institucionais, com vistas a testar a transferibilidade do protocolo e a identificar adaptações necessárias. O segundo é a investigação longitudinal dos efeitos do acompanhamento contínuo sobre trajetórias escolares, superando o limite do relato circunscrito a um período de implementação. O terceiro é o desenvolvimento de instrumentos de avaliação da própria prática de acolhimento, de modo que a hospitalidade possa ser objeto de verificação institucional e não apenas de declaração de princípios.

6 – REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016.

DIAS, Sandro. *Hospitalidade e interculturalidade*. São Paulo: Senac São Paulo, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ*, Brasília, DF, n. 26, p. 76-81, jul./set. 2004.

ISSN: 2358-8829

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.