



## Saberes docentes e Práticas pedagógicas: escola como espaço de potência para o uso de Tecnologias Assistivas.

LUCIANE PORTO FRAZÃO DE SOUSA

### EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Ao considerarmos a educação como uma das molas mestras através das quais se constitui e se mantêm as sociedades, reconhecemos também a necessidade de uma formação de professores que atenda às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma da educação para todos. A questão da reflexão cotidiana sobre a autoria do fazer pedagógico é uma atividade que se percebe na capacitação docente. O conceito de formação é tomado aqui, não só como uma atividade de aprendizagem, mas também como ação vital de construção de si próprio (Nóvoa, 1995). Colaborando com o diálogo a respeito da formação inclusiva do professor, priorizou-se pesquisas que se preocupavam com a temática e que operacionalizava suas metodologias nos discursos dos professores. Nas pesquisas abordadas, se admitirmos o fato de que as características preponderantes de um “professor inclusivo” tenham sido positivas; e como hipótese a idéia de que quanto mais positivo for o valor atribuído a alguém na relação pedagógica, melhor será o resultado da aprendizagem, poderíamos afirmar que tais professores teriam melhores chances de provocar o sucesso escolar de seus alunos. Entre a diversidade na oferta de apoio, os recursos da Tecnologia Assistiva são os que produzem maior eco à prática educativa por estarem diretamente atrelados à interação do aluno com as ferramentas e com a mediação do professor. Há relatos de professores que contam como, nessa interação, aprenderam a ser mais tolerantes ao reconhecer e respeitar ritmos e estilos de aprendizagens variados, a adotar estratégias diferenciadas de ensino e avaliação, em função de limitações físicas e sensoriais apresentadas por alguns alunos, que acabaram por beneficiar a turma toda. Somam-se depoimentos sobre o crescimento intelectual, afetivo e social de seus alunos com e sem deficiência.

### Paradigma Educacional Inclusivo e Formação de Professores

A escola, considerada como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de valores, pode e deve ter como uma de suas propostas contribuir para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática. Um espaço democrático, em essência, deve viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas, onde a diversidade seja fundamento da participação e as diferenças ferramentas de aprendizagem.

Ao se falar em diferenças configura-se o respeito às características próprias de cada indivíduo e dos grupos aos quais ele pertence. Dessa forma, faz-se necessário observar todas as nuances de seu entorno social e planejar a escola para atender às diferentes modalidades de vida e aprendizagem, colaborando para a formação de um indivíduo cidadão, sem, entretanto, pensar que a escola se constitui no único lócus de origem ou de prevenção das injustiças e de exclusão. Cabe-nos, portanto, como ponto de partida, compreender que a inclusão:

Parte do princípio de que há diversidade dentro de grupos comuns e de que esta está vinculada ao desenvolvimento de uma educação comunitária obrigatória e universal. Tal perspectiva preocupa-se com o incentivo à participação de **todos** e com a redução de **todas** as pressões excludentes (Booth, 1998, p.24, grifo meu).

Partindo desse princípio, se considerarmos a educação como uma das molas mestras através das quais se constitui e se mantêm as sociedades, precisamos reconhecer também a necessidade de uma formação de professores que atenda às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos (UNESCO,

1994). Ou seja, o professor deve ser formado e/ou capacitado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórica-prática.

A questão da reflexão cotidiana sobre a autoria do fazer pedagógico é uma atividade que se percebe, por exemplo, na capacitação docente, tomada sob a responsabilidade de variadas redes de educação; e, portanto, é possível visualizar o reconhecimento pelas mesmas da importância de participar da formação dos professores.

O conceito de formação é tomado aqui, não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio (Nóvoa, 1995). Envolver o paradigma de inclusão no processo cotidiano de formação significa encontros com as relações de pluralidade, uma vez que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (Moita, 1992, p.115).

Diante do exposto, o objetivo do presente texto é refletir sobre a formação de professores para a educação inclusiva.

### **Representações Sociais (RS) do professor caracterizado como inclusivo**

Como e por que as pessoas constroem e partilham determinados conhecimentos, visões de mundo e práticas. A teoria das Representações Sociais pode nos auxiliar a compreender algumas destas questões, tendo em vista que visa de uma forma geral apreender, compreender e explicar o processo de construção dessas “obviedades” construídas e reconstruídas cotidianamente no contexto da interação e da comunicação entre pessoas e grupos.

Cotidianamente, nos relacionamos, nos comunicamos, interagimos com diferentes pessoas e grupos em diferentes contextos. Compreendemos o que o(s) outro(s) diz(em), somos compreendidos e, na maioria dos casos, não necessitamos de esclarecimentos mais detalhados acerca do conteúdo comunicado, pois “(...) *as representações sociais sustentadas pelas influências da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros*” (Moscovici, 2003, p.8).

Neste sentido, o conhecimento coletivo é produzido através dessa interação entre pessoas e grupos e para cada circunstância específica estamos relativamente “preparados” para compreender o que nos dizem. O fato de pertencermos a um grupo e estarmos engajados nos mesmos projetos específicos corrobora para que esta comunicação seja bem-sucedida, o que poderia não ocorrer em outras circunstâncias e/ou em outros grupos. Assim, a legitimação das representações sociais faz parte de uma dinâmica social que busca garantir o lugar privilegiado dos grupos em questão e que cumpre duas funções em especial: (1) convencionalizar pessoas, objetos e/ou acontecimentos e (2) indicar, previamente, o que deve ser pensado acerca destes (Moscovici, 2003). Para Moscovici (idem), as convenções dão à representação

(...) uma forma definitiva, as localizam em determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele (...) mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser compreendido, nem decodificado (p.34).

Um outro aspecto importante é que as representações contribuem para que transformemos o não-familiar em algo familiar, passível de ser compreendido. O não-familiar incomoda, assusta e intriga. Para convivermos com ele, buscamos em nossa memória pontos de *ancoragem* que nos permitam compreender o “incomum” de acordo com referenciais daquilo que é “comum”, o “anormal” sob o ponto de vista do dito “normal”. De acordo com alguns referenciais construídos ao longo de nossa cultura e de nossa história, garantimos certa “ordem” em nosso pensamento. Ao classificarmos e darmos “nomes aos bois” tornamos as coisas “óbvias”, pelos menos em primeira instância. Para Moscovici (2003), “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não se tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo” (p.62). Desta forma, elegemos *protótipos* de pessoas e coisas, classificamo-las, atribuímos-lhes nomes e características representativas, a fim de estabelecer um consenso na comunicação entre pessoas e/ou grupos.

Tal sistema de classificação embora pareça, num primeiro momento, a mera atribuição de rótulos e estigmas, oriundos de preconceitos de cor, gênero, classe social, para citar alguns, também pode ser visto por outro ângulo, por sinal bastante interessante, que se refere ao processo de construção das representações sociais, da cultura e da história do

pensamento humano. A classificação permite que nos situemos em relação a algo, alguém ou alguma coisa que não conhecemos. Contribui, também, para que formemos nossas opiniões sobre o assunto (Moscovici, 2003).

A *ancoragem* se dá no campo das idéias e por si só não é capaz de atribuir um sentido consistente às representações. Para tal, necessitamos transformar estas representações em algo passível de ser comparado a outras representações já concretizadas em nosso pensamento e percebidas objetivamente em nosso cotidiano, sob a forma de imagens. A este processo Moscovici (2003) dá o nome de *objetivação*, isto é, o processo de tornar físico e acessível o que é inicialmente, intelectualmente construído ou, em outras palavras, *transformar as palavras em carne* (idem).

Através dos processos de *ancoragem* e *objetivação* os indivíduos e grupos tentam construir um mundo estável e inteligível com base nas informações armazenadas na memória e no processo de conceituação que transforma as idéias em imagens que possibilitam a compreensão do mundo exterior. Contudo, cada pessoa possui conjuntos de experiências particulares que a conduzem a diferentes representações acerca de diferentes fenômenos; a teoria das representações sociais toma como ponto de partida a análise desta diversidade através daquilo que é *dito* pelas pessoas com o intuito de expressar essas experiências.

Desta forma, o *dito* tem muita importância no estudo das representações sociais, pois o que as pessoas dizem expressa, sobretudo, um processo de pensamento. Uma análise acurada das representações ajuda-nos, também, a compreender o processo de re-criação da realidade nos diferentes contextos de interação entre as pessoas e grupos, tendo em vista que “o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens está passando por mudanças” (Moscovici, 2003, p.91). Em outras palavras, num contexto de crise, em que a estrutura do pensamento é abalada por novas representações, as pessoas ficam mais propensas a buscar compreender o não-familiar a fim de resgatar a estabilidade perdida e preencher o vazio deixado por uma ruptura inesperada e, até então, inexplicável.

Mas a crise pior acontece quando as tensões entre universos reificados e consensuais criam uma ruptura entre a linguagem dos conceitos e a das representações, entre conhecimento científico e popular (...) Essas tensões podem ser o resultado de novas descobertas, novas concepções (...) podem ser seguidas por revoluções concretas no senso comum, que não menos importantes que as revoluções científicas (Moscovici, 2003, p. 91).

As inúmeras mudanças no contexto educacional do último século e, mais especificamente a discussão sobre o que é e como se faz inclusão em educação – tema central deste estudo – contribuíram para a criação de uma crise na representação social do professor, que deverá se ajustar a novas demandas para atuar de forma “inclusiva” em sua prática profissional.

Como as Representações Sociais do “professor inclusivo” são construídas? Que mecanismos legitimam tais representações e de que forma tais representações podem, enquanto prática ideológica, contribuir para a mitificação do “professor inclusivo”?

### **Formação Inclusiva: experiências e pesquisas**

No intuito de colaborar com o diálogo a respeito da formação inclusiva do professor, investiguei pesquisas que se preocupavam com a temática e que operacionalizava suas metodologias de coleta e análise de dados nos discursos dos professores.

Em Carneiro (1999), que investigou professores que atuam em turmas de pré-escola à 4ª série do ensino fundamental da rede regular de ensino de Juiz de Fora/MG, os resultados apontaram para a necessidade de uma formação continuada em serviço desses professores para a efetivação com qualidade da educação inclusiva. Já a pesquisa de Magalhães (1999), realizada na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, ouviu a opinião de professores e diretores sobre a inclusão educacional de alunos especiais em rede regular de ensino, segundo a qual a formação de professores foi destacada como um aspecto relevante para a implementação da proposta inclusiva.

Diagnóstico semelhante também foi traçado por Castro (2002), numa pesquisa realizada na rede municipal de educação de Santa Maria/RS, que analisou representações e sentimentos de professores da rede regular de ensino diante da inclusão de alunos com necessidades especiais em “suas” salas de aula. Assim como a pesquisa acima assinalou, Castro evidenciou que os professores não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão.

Todos esses resultados foram reafirmados em pesquisa recente realizada em âmbito nacional sobre o panorama da educação inclusiva (Glat & Ferreira, 2003). A realidade evidenciada mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos com deficiência e/ ou necessidades especiais.

As informações coletadas foram discutidas com as entrevistadas coletivamente, de forma que todas puderam (re)conhecer os conceitos que habitam no imaginário do grupo. Os dados apontavam o desempenho profissional dos professores em direção a uma orientação inclusiva, versando sobre a falta de consenso em relação à capacitação de

professores, uma vez que alguns falaram em cursos/orientações ofertadas pela SME, outros falaram em grupos de estudo de acordo com especificidades (relativas a deficiências) e, ainda, outros sugeriram a necessidade, mas não a traduziram em ações. Outros pontos relacionados ao desempenho profissional fizeram referência ao suporte da educação especial aos professores da classe regular, e a denominada “sensibilização” acerca das condições que favoreceriam a inclusão e forneceriam apoio ao professor.

Por “orientação inclusiva” entendemos os esforços empreendidos pela instituição educacional no sentido de se minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes podem sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica devido à desvalorização de suas diversidades, oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc.

Sobre as características do educador orientado pela inclusão em educação, indagada sobre as características que deveriam ser atribuídas a um professor “inclusivo”, a maioria dos estudantes centrou suas respostas em aspectos pessoais que apesar de serem importantes, não constituíam o único, nem principal, objetivo.

### **Considerações**

As experiências citadas neste texto que colaboraram para uma reflexão acerca do professor inclusivo necessitam ser deslocadas também para o campo da formação inicial destes profissionais. Diversos autores (Gatti, Tanuri), estudiosos da formação de professores, narram que a formação inicial, em todos os tipos de licenciatura, estrutura-se de forma fragmentada entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando com uma base comum formativa e que contemple todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

No tocante à disciplinas relativas à Educação Especial, estas representam 3,8% do currículo de formação, sendo acentuadas abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas (GATTI, 2010).

Conforme discutido, nenhum profissional se forma no vazio e, portanto, as interações de sala de aula com alunos e demais colegas de profissão são vivências que contribuem para a constituição do professor. A capacidade de estudo, a preocupação com uma formação contínua, consciente de seu inacabamento e do constante aprendizado da sala de aula são alguns desses pontos. Outro ponto de destaque é a preocupação com a utilização e construção de métodos e procedimentos que visem atender a diversidade de estilos e ritmos dos estudantes para que o processo de construção do conhecimento seja vivenciado de forma contextualizada e prazerosa.

Jodelet (1999), ao discutir a questão da categorização social nos processos psicossociais da exclusão, afirma que “haveria uma tendência para selecionar e interpretar as informações de que dispomos sobre os indivíduos e os grupos de maneira congruente com o que nós pensamos da categoria na qual nós as colocamos” (p.60). Dito de outra forma: observamos pessoas e coisas (eventos) e nos “apropriamos” das mesmas na medida em que as conseguimos “enquadrar” nos parâmetros e referenciais que fomos construindo ao longo de nossa existência. Este “enquadramento” terá uma influência sobre a maneira como respondemos e nos relacionamos com tais eventos, pois que implica um juízo de valor atribuído de acordo com nossos referenciais pré-construídos (‘pré’ por serem anteriores ao encontro com tais pessoas e coisas, mas isto não significa imutável). Assim, se os eventos em análise forem enquadrados em referenciais cujo valor seja positivo ou negativo, tenderemos a (re)agir desta ou daquela maneira aos eventos.

No caso dos participantes das pesquisas abordadas, se admitirmos o fato de que as características preponderantes de um “professor inclusivo” tenham sido positivas; e se admitirmos como hipótese a idéia de que quanto mais positivo for o valor atribuído a alguém na relação pedagógica, melhor será o resultado da aprendizagem, poderíamos afirmar que tais professores teriam melhores chances de provocar o sucesso escolar de seus alunos.

Outro aspecto que não está relacionado à formação dos docentes, mas que necessita ser mencionado é a tendência de operacionalizar a inclusão nos sistemas educacionais num formato condicionado. Ouvem-se afirmações do tipo, “se todos os professores forem capacitados antes”, “ Quando todas as escolas estiverem adaptadas”, “Apenas se diminuírem o número de alunos por turma”... Ou seja, são afirmações que condicionam a qualidade do ensino ofertado à criança com deficiência à uma estrutura ou organização educacional ideal \_ com a garantia e efetivação de toda a rede de suporte necessária à criança.

É claro que uma educação inclusiva responsável tem como fundamentos a oferta e a efetivação de recursos humanos e materiais, de qualidade, a todos aqueles que dela se beneficiarem; mas, não podemos fazer dessa premissa um processo de inviabilização da proposta de educação inclusiva.

Em menor escala, há também professores que relatam a riqueza e o crescimento ao vivenciarem o processo de inclusão, mesmo em meio a tantas adversidades. Há relatos de professores, em poucas pesquisas, que contam como, nessa interação, aprenderam a ser mais tolerantes ao reconhecer e respeitar ritmos e estilos de aprendizagens

variados, a adotar estratégias diferenciadas de ensino e avaliação, em função de limitações físicas e sensoriais apresentadas por alguns alunos, que acabaram por beneficiar a turma toda. Somam-se depoimentos que narram o crescimento intelectual, afetivo e social de seus alunos com e sem deficiência, pela possibilidade de convívio com as diferenças, que oportunizaram florescer sentimentos e atitudes de solidariedade e cooperação.

A educação inclusiva deseja compreender e aceitar o outro na sua singularidade. Implica mudança de perspectiva educacional e abre horizontes para o desenvolvimento de sociedades inclusivas. Dessa forma, pode-se dizer que a educação inclusiva é aceita quando abandona-se a idéia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo. Isso requer a superação da tradicional concepção antropológica de seres humanos ideais.

A educação inclusiva toma por base a visão sociológica de deficiência e diferença, reconhece assim que todas as crianças são diferentes, e que as escolas e sistemas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais em todos os alunos \_ com ou sem necessidade especial. A inclusão não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças.

### **Referências Bibliográficas**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.

BOOTH, T. (1981) Demystifying Integration. In: SWANN, W. (org.) **The Practice of Special Education**. Oxford, Basil Blackwell/Open University Press.

BOOTH, T. (1987) The Policy and Practice of Integration. In: BOOTH, T. & POTTS, P. (orgs) **Preventing Difficulties in Learning**. London, Basil Blackwell.

BRASIL. LEI Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 28f. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da SEESP – Secretaria da Educação Especial. **Legislação específica/Documentos internacionais**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em 21 de jan. 2006.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Manuais de Legislação Atlas. Volume 1. São Paulo: Editora Atlas, 1988. 180p.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2 de 11 de Setembro de 2001a. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Portal da SEESP – Secretaria da Educação Especial. **Legislação específica/Documentos internacionais**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf) .Acesso em 31 de jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001b. 6f. Esse Decreto torna o Brasil signatário da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala. Portal do MEC. **Legislação de Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=325&Itemid=456>  
Acesso em 11 de fev. 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros**. Brasília: MEC/SEESP, 2003a. 166

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão. Estratégias para educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: MEC/SEESP, vol. 4, 2003b, 58p.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. 2a ed. revisada, Brasília: MEC/SEESP, vol.5, 2003c, 98p.

\_\_\_\_\_. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2003d.

\_\_\_\_\_. **Manual de Legislação em Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: Ministério da Saúde, 2003e.

\_\_\_\_\_. PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo**

e Silva (Organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. . Brasília, 2004b. 60p.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.296 de 20 de dezembro de 2004c.** Brasília, 2004. Disponível em [http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/Decreto/5296\\_04.html](http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/Decreto/5296_04.html). Acesso em 1/02/2008.

COLE, T. (1989) **Apart or a part? Integration and the Growth of the British Special Education.** Milton Keynes, open University Press.

COLE, T. (1990) The History of Special Education. **British Journal of Special Education**, vol. 17, no. 3, pp.101-08.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Série pesquisas em educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

HADLEY, R. & WILKINSON, H. (1995) Integration and its Future; a Case Study of Primary Education and Physical Disability. **Disability and Society**, vol.10, no. 3, Sept. 95, pp. 309-23.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JONES, E. (1983) Resources for Meeting Special Needs in Secondary Schools. In: BOOTH, T. & POTTS, P. (orgs) **Integrating Special Education.** Oxford, Basil Blackwell, chap. 9.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

MASON, M. & RIESER, R. (sem data) **Altogether Better: from “Special Needs” to Equality in Education.** London, Comic Relief.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigação em psicologia social.** Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.

MITLER, P. et al (1993) **Special Needs Education.** London, Koogan Page.

NÓBREGA, S. M. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (org) Representações Sociais: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 55-87.

UNESCO/Ministry of Education and Science (1994) **Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.** Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

Luciane Porto Frazão de Sousa

Recebido em: 01/05/2015

Aprovado em: 14/05/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: