

# O atendimento educacional especializado para estudantes que apresentam comportamento de altas habilidades/superdotação no Distrito Federal

## Autores:

### Karla Vanessa Gomes dos Santos

*Doutoranda da Universidade de Brasília (UnB), professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Brasília (DF)*

### Ellen Michelle Barbosa de Moura

*Doutoranda da Universidade de Brasília (UnB), professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília (DF)*

### Joanne Neves Fraz

*Doutora pela Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF)*

### Geraldo Eustáquio Moreira

*Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), professor da Universidade de Brasília, Distrito Federal Brasília (DF)*

DOI: 10.58203/Licuri. 83083

## Como citar este capítulo:

SANTOS, Karla Vanessa Gomes et al. O atendimento educacional especializado para estudantes que apresentam comportamento de altas habilidades/superdotação no Distrito Federal. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Ensino e Educação: contextos e vivências*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 22-32. v. 2.

ISBN: 978-65-999183-0-8

## Resumo

Este estudo teve como objetivo situar o Atendimento Educacional Especializado para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal (DF). A discussão apresenta um breve diálogo por meio da análise dos principais documentos nacionais e internacionais, que versam sobre inclusão e análise sobre o Atendimento Educacional Especializado para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação no DF. A pesquisa configurou-se na abordagem qualitativa, quanto aos objetivos se caracteriza como descritiva e como procedimento, a pesquisa documental e eletrônica. A coleta dos dados foi realizada nos próprios documentos pesquisados e a técnica de análise, a documental. Os resultados revelaram a deficiência de uma política pública educacional voltada ao público de AH/SD, pois falta desde um diagnóstico da situação no Brasil até profissionais especializados nos altos cargos dos órgãos federais da Educação Especial. O Distrito Federal tem avanços no que tange ao atendimento nas salas de recursos de AH/SD, pois apresenta organização em salas específicas, profissionais especializados, teoria fundamentada para intervenção pedagógica do profissional, realização de aptidão para atuação. Contudo, a organização e continuidade do funcionamento destas salas, nas escolas, estão relacionadas diretamente com um número mínimo de estudantes, o que pode causar tensão e possível perda de direitos. Além disso, as condições de trabalho, muitas vezes, são adversas.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação Especial. Legislação Educacional. Comportamento de Altas Habilidades. Sala de Recursos.

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) configura-se como uma barreira complexa, pois o termo “inclusão” geralmente está associado, de maneira restrita, a pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já que ainda persiste a ideia de que estudantes AH/SD não necessitam de atenção diferenciada, pois já possuem uma condição privilegiada.

A inclusão questiona as políticas e a organização da Educação Especial e Regular, pois coloca em xeque vários fatores. Segundo Mantoan (2009; 2020), incluir diz respeito à capacidade humana de entender e reconhecer o outro, mediante convívio e compartilhamento de vivências e espaços com pessoas diversas e diferentes de si, diferentes de nós. Quando se trata do conceito de inclusão no espaço educacional, Correia (2005, s/p) dispõe que a inserção deve ser total, o que significa abarcar as questões físicas, sociais e acadêmicas dos discentes com necessidades educacionais específicas (NEE) nas escolas de ensino regular. Assim, está muito além do paradigma da integração, pois assume como fator primordial que “a heterogeneidade que existe entre os alunos e é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas”.

Para a discussão sobre a inclusão de estudantes que apresentam o comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), fez-se necessário diferenciar a Educação Especial da Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva consiste na ideia de todas as pessoas terem garantidos o acesso e a permanência, de modo igualitário, na escola. Não é concebido nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas, etc.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) explicitam que a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar que pressupõe:

[...] proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o

desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Ressalta-se uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais que buscam, organizados institucionalmente, apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns.

Nesta proposta, falar em educação e inclusão impele a necessidade de retomar, em linhas gerais, os documentos internacionais e nacionais, pois estes são balizadores da documentação do Distrito Federal (DF), cujo atendimento ao estudante AH/SD ocorre como uma suplementação do currículo. De acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010), o docente é um tutor, tem o papel de auxiliar o estudante no desenvolvimento de suas habilidades e projetos que extrapolem o espaço educacional.

O Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE- AH/SD), implantado no DF desde 1976, é realizado em salas de recursos exclusivas, “os tipos de salas de recursos específicas são três: sala de recursos para deficientes auditivos, sala de recursos para deficientes visuais e para estudantes com altas habilidades/superdotação” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.77). O Plano Distrital de Educação 2015-2024 propõe metas em relação ao atendimento, entre elas configura no artigo II “universalização do atendimento educacional, inclusive no sistema regular de ensino, aos superdotados...” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 12).

Assim, o estudo teve como objetivo geral situar o Atendimento Educacional Especializado para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal por meio da retomada dos principais documentos internacionais e nacionais que versam sobre a inclusão, esclarecimento dos conceitos de educação inclusiva e educação especial e da configuração desse atendimento, em linhas gerais, no Distrito Federal.

A pesquisa configurou-se na abordagem qualitativa; quanto aos objetivos se caracteriza como descritiva; e como procedimento, a pesquisa foi documental: coleta dos dados on-line nos Portais Google Acadêmico e Portal da Legislação, com posterior análise crítica.

## METODOLOGIA

O caminho metodológico escolhido para este trabalho foi a abordagem qualitativa, que ocupa-se da compreensão da dinâmica das relações sociais, com o universo dos significados e atitudes (MINAYO, 2001). Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois exigiu dos pesquisadores informações para que sejam descritos fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi documental (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009). Os documentos legais que constituíram o corpus da análise crítica foram os que versam sobre a Educação Inclusiva no Brasil e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, considerados balizadores da Educação Inclusiva e norteadores do trabalho pedagógico com esses estudantes da Educação Especial. A busca foi on-line nos Portais Google Acadêmico e da Legislação.

Os principais documentos analisados a nível internacional foram: a Declaração Mundial Sobre a Educação Para Todos (UNESCO, 1990); a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Os brasileiros foram a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961); a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971); a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Lei nº 13.005/2014, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

No âmbito do Distrito Federal destacaram-se a Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010); a Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, Plano Distrital de Educação - PDE 2015-2024 (DISTRITO FEDERAL, 2015); o Censo Escolar 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020); o Caderno de orientações para concessão de Aptidão (DISTRITO FEDERAL, 2022); a Estratégia de Matrícula da SEEDF 2023 (DISTRITO FEDERAL, 2022).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após leitura e análise dos documentos internacionais, infere-se que eles têm o poder de influenciar as políticas públicas da maioria dos países e referendam a construção ou

reafirmção das políticas no que tange à inclusão. Segundo Candau (2014), as agendas dos organismos internacionais influenciam as políticas de educação de diferentes países.

É possível identificar que os documentos constroem uma mudança de concepção de uma Educação Inclusiva “restrita”, que tinha um olhar voltado para o público da Educação Especial, para uma abordagem mais ampla, que busca compreender os sujeitos e suas especificidades como desafios a serem enfrentados na ótica de garantia de direitos para *todos*. Os documentos nacionais vão ao encontro da legislação internacional e representam avanços na letra da lei. Porém, ainda são necessárias lutas e a criação de condições efetivas para realizar o que está escrito.

Os documentos internacionais e nacionais demonstram avanços em relação à legislação, que busca cada vez mais esclarecer e organizar os sistemas de ensino de modo a garantir a inclusão para todos. No entanto, ainda há um caminho a ser trilhado, tanto nas brechas deixadas pela legislação quanto nos paradigmas sociais em curso, que segregam e geram ações de preconceito de modo constante, também no contexto escolar, inclusive em relação aos estudantes com comportamento de AH/SD.

Em relação às políticas voltadas ao público de AH/SD no Brasil, a análise permite inferir que, em grande parte, a nomenclatura AH/SD aparece “pendurada”, como um mero acessório nas legislações destinadas ao público da Educação Especial. Como se fosse possível abarcar todo o complexo e diverso grupo pelo simples fato de incluir a nomenclatura na legislação. Ou seja, faz-se necessário a discussão e organização de documentos específicos que coloquem em tela as singularidades, os direitos destes sujeitos e de sua escolarização em destaque.

Concordamos com Pérez (2018) sobre o que vemos comumente nos órgãos federais e pastas da Educação Especial, principalmente nos cargos de liderança, que são ocupados por pessoas sem conhecimento especializado e experiência com a inclusão em geral, muito menos em Altas Habilidades/Superdotação.

No que tange ao Atendimento Educacional Especializado para estudantes que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal tem-se um cenário com organização do atendimento em salas específicas, seleção interna de profissionais com obrigatoriedade de formação em altas habilidades e realização de aptidão, documentação de educação especial que especifica o papel do profissional e como deve acontecer os atendimentos, com definição nítida do marco teórico a ser

utilizado. Fatores que representam avanços em relação a outros estados da federação (SANTOS, 2020).

Segundo a Orientação Pedagógica da Educação Especial, o docente precisa “[...] planejar alternativas de atendimento que alcancem as reais necessidades e expectativas do estudante, bem como correspondam ao referencial teórico que está sendo adotado pela SEEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.87).

A organização das salas de recursos específicas de AH/SD é a seguinte: elas são divididas em salas acadêmicas e de talento artístico. As acadêmicas estão distribuídas na Educação Infantil com abertura possível a partir de no mínimo oito estudantes por turno, Anos Iniciais com 14 por turno e Anos Finais/Médio 14 por turno. As de talento artístico com 10, 15 e 15 respectivamente (DISTRITO FEDERAL, 2022). Os professores que atuam nestas salas atendem cerca de 30 estudantes semanalmente, sendo que, via de regra, o atendimento é feito em pequenos grupos de interesse no contraturno. Esse quantitativo de estudantes é alvo de discussão permanente e existe uma tensão quanto a manutenção das salas por causa do quantitativo mínimo disposto, outro ponto de tensão é que algumas salas funcionam em situações adversas. Vale ressaltar que para atuar nestas salas os profissionais passam por processo de aptidão.

O movimento da SEEDF de realizar um processo de aptidão é um diferencial e ocorre em duas etapas. A primeira é documental, nesta o professor apresenta cursos específicos na área e um Plano de Trabalho em que ele demonstra conhecimentos sobre as Altas Habilidades e uma proposta do tipo de trabalho pedagógico a ser realizado.

A segunda é uma entrevista sobre o Plano de Trabalho entregue e a proposta da Teoria do Joseph Renzulli que é indicada nos documentos da SEEDF como modo de desenvolver intervenções pedagógicas em este público. Para isso tem-se a publicação de orientações que incluem um Caderno de orientações para concessão de Aptidão<sup>1</sup> (DISTRITO FEDERAL, 2022). Segundo o caderno, a entrevista pode ter duração de até 60 minutos e aborda como principais itens “[...] temas relativos à Educação Especial e Inclusiva: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 2015): Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010): Joseph Renzulli e Enriquecimento Curricular” (p. 54).

Assim, este processo implica aos professores que almejam atuar nas salas de recursos específicas de AH/SD certo conhecimento da área e estudo anterior a atuação, sendo

---

<sup>1</sup>Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/concessao-de-aptidao-2022/>. Acesso: 24 de fevereiro de 2023.

assim, o processo de aptidão passa a ter um caráter formativo e de troca de saberes, pois durante as entrevistas (que acontecem com especialistas) tem-se diálogos acerca da temática.

Destarte, a base teórica para os atendimentos pedagógicos aos estudantes com comportamento de AH/SD é o Modelo dos Três Anéis proposto por Joseph S. Renzulli (1978), por meio do qual a alta habilidade é decorrente da interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Além do entendimento da Educação Inclusiva como direito humano.

Os dados apresentados, por essa Unidade Federativa, pelo Censo Escolar 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020) apontam o quantitativo geral de aproximadamente 454.668 matrículas de estudantes distribuídos em 683 unidades escolares de 14 diretorias Regionais de Ensino.

Já o quantitativo de matrículas nas salas de recursos de Altas Habilidades /Superdotação (AH/SD) é de cerca de 1.800 estudantes, contudo somente 808 estão registrados no Censo Escolar. A diferença entre matriculados e recenseados deve-se ao fato de só serem registrados no Censo os discentes que já passaram pelo processo de avaliação do Atendimento Educacional Especializado de Altas Habilidades/Superdotação, possuem relatório e foram efetivados nas Salas de Recursos (SANTOS, 2020). Mas, esse quantitativo não representa o número exato de estudantes que frequentam essas salas, pois os discentes que ainda estão no processo de avaliação e que frequentam as salas, não são contabilizados.

Em relação a esse fator, Pérez e Freitas (2014) problematizam, ao afirmarem que, durante o processo de identificação e avaliação do estudante que apresenta comportamento de AH/SD, ele já está recebendo atendimento educacional específico no contraturno, e, por esse motivo, deveria ser contabilizado no Censo Escolar como um aluno AH/SD.

Importante destacar que, enquanto alguns estados e municípios brasileiros garantem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com AH/SD nas salas de recursos multifuncionais, o DF conseguiu implementar as salas de recursos específicas para estes estudantes com profissionais especialistas na área (SANTOS, 2020). A SEEDF é uma das pioneiras no Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação - AEE-AH/SD e tem um olhar sensível para esse público desde a década de 1970.

Em síntese, situar historicamente a Educação Inclusiva para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na legislação, levou-nos a questionar as políticas públicas voltadas ao público da Educação Especial e, principalmente, as políticas de inclusão que não se limitam apenas a esse público e sim a *todos* os grupos que, de alguma forma, estão à margem da sociedade.

Entendemos que a educação pode ser o caminho para transformação primeiramente de pessoas e, em um movimento de coletividade, da sociedade. Porém, ainda vivenciamos uma educação escolar que ensina conteúdos, muitas vezes, desarticulados da realidade e que não trazem autonomia para os estudantes: negando-lhes a possibilidade de transformação social. Ainda continuamos em busca da garantia de direitos básicos e uma Educação Inclusiva como um projeto educacional crítico e comprometido com o desmantelamento da exclusão escolar e social.

Os resultados revelaram que a política pública educacional voltada ao público de AH/SD ainda precisa de um olhar mais específico, profissional e inclusivo, pois faltam desde um diagnóstico da situação no Brasil até profissionais especializados nos altos cargos dos órgãos federais da Educação Especial. E, uma análise superficial das políticas públicas educacionais voltadas ao público específico de AH/SD do Brasil pode resultar na falsa impressão de que o país já avançou consideravelmente na temática. Entretanto, é preciso salientar que o distanciamento existente entre o que é posto e o que é feito ainda é muito grande.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do atendimento de estudantes AH/SD no Distrito Federal mostrou um cenário próspero, pois apresenta organização em salas específicas e profissionais especializados na área que, inclusive, passam por processo de aptidão o que pressupõe formação contínua. A proposta teórica de Joseph Renzulli é basilar para a efetivação dos atendimentos, visto que é defendida e institucionalizada por meio dos documentos.

A organização e continuidade destas salas depende de portaria anual, este fato pode significar perdas de direitos ou excesso de estudantes a serem atendidos. A diferença entre os estudantes em atendimento (em avaliação e efetivados) e os registrados no Censo é ponto de discussão, pois o repasse das verbas acontece de acordo com os dados do

Censo, o que pode dificultar o acesso a materiais pedagógicos diferenciados e recursos. Além disso, as condições de trabalho, muitas vezes, não são as indicadas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024,1961.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 5.692, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394, 1996. 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: 15 mar. 2022.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília (DF), 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 abr. 2022.

CANDAU. V. M. Currículo, didática e formação de professoras: Uma teia de “ideias forças” e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO J. A. (org.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2014, p. 7-19.

CORREIA, L. M. Integração versus Inclusão. **Educere**, fev./2005 (Revista Eletrônica). Disponível em: <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12654&langid=1>. Acesso em: 12 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas: Caderno Educação Especial**. Brasília, DF: SEEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5. 499, de 14 de julho de 2015: Dispõe sobre a aprovação do Plano Distrital de Educação e dá outras providências. Brasília - DF, 2015. Disponível em:

<https://www.sinprodf.org.br/lei-no-5-499-de-14-de-julho-de-2015/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Censo Escolar 2020**: dados preliminares. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de Matrícula 2023**. Portaria nº 1.199 de 16 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Entrevista concedida a Meire Cavalcanti, 21 de fevereiro de 2009. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/privilegio.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Brasil: Vozes, 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-personswith-disabilities.html> Acesso em: 21 jun. 2022.

PÉREZ, G. P. B. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, A. (org.). **Altas habilidades/superdotação processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba, PR: Juruá, 2018, p. 307-332.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, 60, p. 180-184, 261.1978. Disponível em: <https://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PÉREZ, G. P. B; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274/pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande - RS, n. 1, p. 1-15, jun. 2009.

SANTOS, K. V. G. (2020). **Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo a Teoria de Joseph Renzulli**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39980>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca.** Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.