



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/CCSO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FERNANDA FERNANDES PACHECO

**ENTRE O PAPEL E A VIVÊNCIA: a importância dos laudos diagnósticos no
planejamento de práticas inclusivas**

São Luís - MA

2025

FERNANDA FERNANDES PACHECO

**ENTRE O PAPEL E A VIVÊNCIA: a importância dos laudos diagnósticos no
planejamento de práticas inclusivas**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão (UFMA),
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia

Orientador: Prof. Me. Guilherme Willisngton
Tavares Pereira

São Luís - MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Fernandes Pacheco, Fernanda.

ENTRE O PAPEL E A VIVÊNCIA: : a importância dos laudos diagnósticos no planejamento de práticas inclusivas /
Fernanda Fernandes Pacheco. - 2025.

73 p.

Orientador(a): Guilherme Willisgnton Tavares Pereira.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do
Maranhão, 2025.

1. Laudo Diagnóstico. 2. Práticas Inclusivas. 3.
Educação Especial. 4. Planejamento Pedagógico. I.
Willisgnton Tavares Pereira, Guilherme. II. Título.

FERNANDA FERNANDES PACHECO

**ENTRE O PAPEL E A VIVÊNCIA: a importância dos laudos diagnósticos no
planejamento de práticas inclusivas**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão (UFMA),
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Prof. Me. Guilherme Willisgnton Tavares Pereira (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Docente 1
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Docente Designado (Comissão de monografia)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

AGRADECIMENTOS

Escrevo estes agradecimentos com o coração cheio de emoção, pois finalmente estou concluindo o curso, um sonho que agora se torna realidade! Quero expressar minha mais profunda gratidão ao Professor Guilherme Tavares, que, com paciência, e compromisso, esteve ao meu lado durante a minha conclusão. Sua escuta atenta, suas palavras e a forma como compartilhou seus conhecimentos fizeram toda a diferença na minha caminhada. Obrigada por acreditar em mim e por fazer parte dessa conquista!

Agradeço, do fundo do coração, à minha querida mãe que com força, dedicação e amor foram essenciais em cada passo. Seus esforços, como me esperar todos os dias na parada de ônibus, mesmo em dias de chuva, com o olhar atento, foram gestos de cuidado que jamais esquecerei. Foi ela quem me sustentou nos dias difíceis, me ouviu quando tudo parecia desabar e comemorou comigo cada pequena vitória com o coração cheio de orgulho. Esta conquista também é sua, mãe. Obrigada por nunca soltar a minha mão.

Ao meu irmão mais novo Fabrício por ter sido uma das minhas motivações para este trabalho e ser presente em minha vida. De ser uma chave importante, apesar dos desafios de todos os dias, no fim, sempre dá certo.

Agradeço ao meu companheiro Gabriel, por ter me apoiado em todo o processo de escrita do trabalho com seus conselhos em não me fazer desistir.

Agradeço a Universidade Federal do Maranhão por ter me dado a oportunidade de realizar um sonho que não é somente meu, mas que vai me deixar grandes lembranças e saudades do que vivi até hoje, e sou extremamente agradecida por todos os professores que estiveram presentes nessa jornada.

Agradeço também a minha cadelinha Jujuba por estar presente comigo desde o início do curso e me ajudar nos momentos mais difíceis nesse percurso e mesmo sem entender nada e no pico de ansiedade, você sempre esteve comigo. Obrigada, meu amor!

Aos meus amigos de todas as horas, Tharsila, Sarah, Roberta, Sandy, Gracielly, Gabriel e Kauan, meus sinceros agradecimentos por estarem presentes em tantos momentos. Cada conversa, risada, desabafo, conselho e gesto de apoio fizeram toda a diferença.

*Não se esqueça de nada. Lembre-se de tudo e supere. Se não superar,
sempre será uma criança cuja alma nunca floresce.*
(Série: *Tudo Bem Não Ser Normal (It's Okay to Not Be Okay, 2020)*)

RESUMO

Os laudos médicos diagnósticos são auxiliares para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que geram impacto no planejamento e execução do trabalho docente na presença de alunos público-alvo da Educação Especial. Com isso, objetiva-se por meio desta pesquisa investigar as relações existentes entre os laudos médicos diagnósticos para crianças público-alvo da Educação Especial e a importância dada pelos educadores a estes laudos para a construção do planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Para isto, optou-se pela pesquisa campo, numa abordagem qualitativa, fazendo-se uma pesquisa inicialmente com delineamento exploratório e com revisão bibliográfica. Na pesquisa de campo, utilizou-se um questionário semiestruturado aplicado com 4 professoras da Educação Básica em uma escola do Município de São Luís – MA que possui Sala de Recursos Multifuncionais. Os dados compilados seguirão o processo de análise conforme o instrumento proposto por Bardin (2016). A partir de tal, tem-se que os achados indicam que, embora os laudos diagnósticos sejam documentos importantes para conhecer as especificidades dos alunos e auxiliar nas intervenções pedagógicas, sua ausência não deve ser impeditiva para a efetivação da inclusão. As professoras entrevistadas destacaram a importância da aproximação, das observações e da formação continuada como elementos centrais para o desenvolvimento de estratégias inclusivas. Além disso, o estudo esclarece os desafios enfrentados por professoras e principalmente pela família para a obtenção desses documentos, bem como a necessidade de articulação entre os campos da saúde e da educação. Conclui-se que os laudos devem ser compreendidos como complementares no fazer pedagógico, e não como condições para a inclusão, sendo o compromisso ético e político dos profissionais da educação um fator determinante para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Laudo diagnóstico; Práticas inclusivas; Educação Especial; Planejamento pedagógico.

ABSTRACT

Inclusive pedagogical practices significantly influence the planning and execution of teaching activities when working with students who are the target audience of Special Education. This research aims to investigate the relationship between medical diagnostic reports for children in Special Education and the importance attributed to these reports by educators in constructing and developing inclusive pedagogical practices. A qualitative field research approach was adopted, beginning with an exploratory study and literature review. In the fieldwork phase, a semi-structured questionnaire was applied to four Basic Education teachers at a school in São Luís – MA, which has a Multifunctional Resource Room. Data were analyzed using Bardin's content analysis framework (2016). The findings indicate that while diagnostic reports are valuable tools for understanding student needs and guiding pedagogical interventions, their absence should not hinder the implementation of inclusive education. The interviewed teachers emphasized the importance of close interaction, observation, and ongoing professional development as key elements for inclusive strategies. Moreover, the study highlights the challenges faced by teachers and, especially, by families in obtaining these documents, as well as the need for greater coordination between the fields of health and education. It concludes that diagnostic reports should be viewed as complementary tools in pedagogical practice rather than prerequisites for inclusion. Ultimately, the ethical and political commitment of education professionals is a determining factor in ensuring the right to learning for all students.

Keywords: Diagnostic report; Inclusive education; Special Education; Pedagogical planning.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Programa Saúde na Escola
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. OS PROCESSOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS NA RELAÇÃO SAÚDE, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO	15
2.1 Evolução histórica do atendimento às crianças público-alvo da educação especial	15
2.2 Saúde e Educação no Brasil: as interrelações para um processo inclusivo	20
3. OS LAUDOS DIAGNÓSTICO COMO PARTE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	26
3.1. Pesquisa Bibliográfica e Abordagem Qualitativa	26
3.2 Pesquisa de Campo e Entrevista Semiestruturada	29
3.3 Análise de Conteúdo	31
3.4 Diálogo com os Dados Coletados	33
3.4.1 A Importância dos Laudos Diagnósticos no Planejamento Pedagógico	36
3.4.2 Desafios para a Obtenção e Acesso aos Laudos Diagnósticos	39
3.4.3 Elaboração e Aplicação do PEI/PDI no Contexto da Educação Inclusiva	42
3.4.4 Práticas Pedagógicas com e sem o Apoio do Laudo Diagnóstico	45
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	55
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	57
ANEXO A - DOCUMENTO DISPONIBILIZADO PELA SEMED DAS ESCOLAS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	58
ANEXO B – MODELO NÃO PREENCHIDO DE PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL PARA O AEE	62

1. INTRODUÇÃO

A Educação é um direito fundamental para todos, e uma Educação Inclusiva é essencial para assegurar a efetividade no processo educacional. Atrelado a tal concepção, a Educação Especial numa perspectiva inclusiva que possui como foco e público-alvo sujeitos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) - previamente, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) - e altas habilidades/superdotação, conforme descrito na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e reforçado pela Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Lei nº 13.146/2015 considera Pessoa com Deficiência (PCD) “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade” (Brasil, 2015). Já a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 em seu Art. 4º, define como público-alvo da Educação Especial:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 1).

A inclusão no processo educacional é prevista desde a Lei nº 9.394/96, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo este um direito de todo estudante, e que se reforçou tal necessidade e obrigatoriedade com normas, documentos e resoluções futuras. Respaldados por diferentes documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Guatemala (1999), seguidos de documentos nacionais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), dentre outros.

Com isso, destaca-se a transparência e a relevância de se pesquisar sobre os processos de efetivação da aprendizagem de crianças inseridas no público-alvo da Educação Especial, e a mudança no pensamento social no decorrer dos anos, que será discorrido na fundamentação teórica desta pesquisa, como a mudança de percepção do modelo assistencialista, no qual a saúde dentro do processo de ensino, deixa de ser uma barreira e passa a ser uma aliada inseparável da educação, ao tratar-se sobre tal público.

Entretanto, a compreensão de aliança não pode ser confundida com dependência, ou até mesmo com submissividade, na qual o desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças com deficiência depende exclusivamente de pareceres médicos para um processo educacional efetivo. Portanto, partindo de tal, esta pesquisa pretende trazer em pauta discussões que permeiam as relações existentes entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e os impactos quanto a (in)existência de laudos médicos diagnósticos para os alunos público-alvo da Educação Especial para um processo educacional efetivo.

Para isso, parte-se do entendimento de que os laudos diagnósticos são ferramentas essenciais para identificar as necessidades específicas das crianças com algum tipo de deficiência, orientando ações pedagógicas que promovam seu desenvolvimento integral (Kranz; Campos, 2020). Entretanto, observa-se que esses documentos nem sempre são devidamente interpretados ou aplicados pelos educadores, isso quando eles existem, o que pode interferir na efetividade das estratégias inclusivas.

No cenário da Educação Especial há aspectos positivos que contribuem para a implementação de práticas inclusivas com o uso de laudos médicos. Esses documentos podem facilitar o ajuste educacional, oferecer suporte ao desempenho dos alunos por meio do acesso a recursos especializados, garantir o direito à educação de qualidade e contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, sempre ressaltando-se o viés pedagógico no uso dos mesmos, e não clínicos, quando se trata do ambiente educacional.

A escolha pelo tema foi construída ao longo das minhas vivências, tanto pessoais quanto acadêmicas. Durante os estágios que realizei, tive a oportunidade de observar de perto a realidade das salas de aula regulares e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o que inicialmente me motivou a pesquisar sobre estratégias de ensino voltadas para esses contextos. Entretanto, à medida que conversava com colegas, professores e aprofundava minhas leituras, percebi que a base de muitas dificuldades enfrentadas por professores e alunos estava na compreensão e no uso dos laudos diagnósticos.

Essa percepção também está profundamente ligada à minha história pessoal, especialmente ao viver com meu irmão mais novo. Durante o Ensino Fundamental, ele foi

diagnosticado inicialmente com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa fase foi marcada por muitos desafios, pois, além das barreiras de aprendizagem, nosso pai não aceitava o diagnóstico e na escola ele sofria com o bullying de colegas e a falta de práticas inclusivas por parte das professoras, que muitas vezes o deixava de lado.

Após concluir a etapa escolar, precisou de uma nova avaliação que resultou em um diagnóstico atualizado, indicando Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual (DI). Esse processo me levou a refletir profundamente sobre o período escolar e perceber como ele não foi incluído de forma adequada nas atividades escolares, mesmo com a presença de um laudo que o diagnosticou, de forma incoerente, com TEA.

A partir de tal, tem-se que Mantoan (2003) ressalta que a inclusão escolar não depende de práticas específicas para cada deficiência ou dificuldade, mas de um ensino que respeite os limites e valorize as possibilidades de cada aluno. Um ensino verdadeiramente inclusivo considera as diferenças, reconhecendo que nem todos alcançarão os mesmos resultados, mas possibilitando que cada um avance dentro de suas capacidades.

A partir das minhas vivências, percebi o quanto é importante ter atenção e entender as necessidades de cada aluno para que eles possam ter uma educação que realmente faça sentido e seja inclusiva. As discussões sobre os laudos diagnósticos na escola vão além das adaptações pedagógicas, segundo Will (2021) um único laudo não é suficiente para orientar de maneira adequada as práticas pedagógicas na escolarização de alunos da Educação Especial. Além disso, a introdução do laudo clínico no ambiente escolar pode, precipitadamente, levar à implementação de práticas pedagógicas excludentes, ou limitando as possibilidades de inclusão com esse público.

Diante disso, para evitar que o laudo seja utilizado de forma excludente em instituições de ensino, é essencial que a escola, professores e a comunidade em si adotem abordagens pedagógicas que vão além de diagnósticos médicos. Para tal, destaca-se que a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2014) aborda que a carência do laudo médico não exclui a chance do aluno de ter acesso à educação e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), reforçando que o papel da escola deve estar pautado nos princípios da Educação Inclusiva e no reconhecimento das particularidades dos alunos, e não apenas em pareceres clínicos. O documento em questão destaca que:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do

estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das Pessoas com Deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014, p.03).

Com isso, ainda que haja escassez de laudos, sendo está uma realidade comum em diversas regiões, o parecer pedagógico deve ser construído com base em vivências pedagógicas, escuta sensível e no compromisso com o direito à aprendizagem de todos, garantindo que as ações do professor estejam fixadas em fundamentos pedagógicos e não em abordagens clínicas, que muitas vezes desconsideram o contexto educacional e social do aluno.

Fontoura e Sardagna (2021) destacam sobre as conexões entre educação e saúde e a importância da compreensão de como essas áreas se relacionam, contribuindo para identificar tanto os limites quanto às possibilidades de cada uma no apoio ao desenvolvimento de crianças tanto no âmbito escolar, quanto social. Essa reflexão é especialmente relevante no contexto da inclusão, onde a relação entre as áreas pode promover práticas mais eficazes e acolhedoras, garantindo o pleno desenvolvimento e a participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

Ao reconhecer que os laudos diagnósticos são ferramentas fundamentais no contexto escolar e que vão além de uma simples lista de limitações, mas, ao mesmo tempo, entendendo que eles não determinam como práticas pedagógicas inclusivas devem ser efetivadas, e apenas são um auxílio adicional para o desenvolvimento das mesmas, esta pesquisa busca enfatizar uma interpretação e utilização adequada desses documentos e sua relação na escola. Dessa forma, o laudo não só expõe desafios, mas são como instrumentos que auxiliam na construção de estratégias pedagógicas, fornece informações detalhadas sobre as necessidades e dificuldades do aluno e auxilia na criação de um ambiente mais inclusivo.

A partir das relações existentes supracitadas, definiu-se o problema de pesquisa que guia esta investigação com a seguinte indagação: de que maneira os professores compreendem e utilizam os laudos diagnósticos das crianças público-alvo da Educação Especial no planejamento de práticas pedagógicas para que estas possam ser consideradas

inclusivas? Além desta, outras perguntas norteadoras que surgiram foram: como o processo histórico voltado para a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial se deu no Brasil e quais as suas relações com o processo histórico médico dessas crianças em sociedade? De que formas políticas públicas auxiliam no processo inclusivo dessas crianças para uma educação inclusiva? Quais os impactos que existem ainda entre ações voltados para a saúde e a educação, assim como sua Inter relações, quando se trata de crianças com deficiência no âmbito educacional?

Como forma de responder tais questionamentos, definiu-se os objetivos da pesquisa, sendo o objetivo geral: Investigar as relações existentes entre os laudos médicos diagnósticos para crianças público-alvo da Educação Especial e o impacto destes laudos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Além destes, tem-se os objetivos específicos: Investigar o processo histórico-social, assistencial, médico e educacional brasileiro em relação às crianças público-alvo da Educação Especial; contrastar o processo histórico com as legislações e políticas públicas voltadas para o público-alvo da Educação Especial no âmbito educacional; analisar a percepção das professoras dos anos iniciais quanto o impacto dos laudos médicos diagnósticos no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Com isso, a pesquisa está dividida em seções, tendo início com a apresentação da temática, motivação para tal escolha, justificativas sociais, pessoais e acadêmicas, assim como objetivos de pesquisa e problemática envolta do tema. Em seguida, na segunda seção, será abordado sobre a Educação Especial, o processo histórico no Brasil e no mundo, e as relações médicas e educacionais da Educação Inclusiva voltada para pessoas público-alvo da Educação Especial. Nesta seção, será destacada a relação dos laudos médicos e o desenvolvimento de práticas inclusivas escolares.

Posteriormente, na terceira seção, serão apresentados o processo metodológico e os resultados da pesquisa, com base nos dados obtidos por meio da aplicação dos instrumentos metodológicos, análise e discussão de tais dados. Por fim, na quarta seção será finalizada as considerações finais da pesquisa, refletindo-se sobre as contribuições do estudo, as relações inerentes entre os temas abordados e as possíveis implicações existentes na (in)existência dos laudos médicos diagnósticos para práticas pedagógicas inclusivas.

2. OS PROCESSOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS NA RELAÇÃO SAÚDE, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Ao longo do tempo, a relação entre saúde e educação tem influenciado a inclusão escolar de crianças com deficiência ou transtornos. Mostra avanços históricos, leis e políticas públicas que fortaleceram essa parceria, destacando que a inclusão depende do trabalho conjunto entre escola, profissionais da saúde e família.

A seção mostra como a Educação Especial evoluiu no Brasil, passando da exclusão para a inclusão, com apoio de leis e políticas públicas. Destaca documentos importantes, como a Declaração de Salamanca, a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão. Também aborda a parceria entre saúde e educação, citando ações como o Programa Saúde na Escola e as Salas de Recursos Multifuncionais, além dos desafios envolvendo os laudos diagnósticos. Por fim, aborda sobre a importância do trabalho conjunto entre escola, profissionais da saúde e família para garantir os direitos da inclusão.

2.1 Evolução histórica do atendimento às crianças público-alvo da educação especial

Para compreender a trajetória histórica da Educação Especial, é fundamental analisar seu desenvolvimento desde os primeiros passos até os dias atuais. Esse percurso permite refletir sobre a evolução das práticas pedagógicas, dos direitos educacionais e da inclusão de pessoas com necessidades específicas em sala de aula, reconhecendo os desafios e avanços que moldaram essa área ao longo do tempo.

Pensar na não linearidade da Educação Especial se faz necessário para a compreensão dos processos de escolarização e inclusão, pois, em cada época, em cada momento histórico, houve uma finalidade educativa diante das políticas voltadas às Pessoas com Deficiência. Conhecer esse caminho histórico auxilia no entendimento das influências do passado no ensino presente e retrata a escola como um espaço de adversidades práticas e funcionais, onde atualmente o aluno com deficiência está incluído (Fontoura; Sardagna, 2021, p.5).

Sendo assim, o movimento de inclusão surgiu para garantir os direitos a todos, uma vez que, no passado, muitas crianças da Educação Especial eram vistas como incapazes de aprender e, por isso, excluídas do ambiente escolar. A partir disso, com o avanço das ciências médicas e das teorias educacionais junto a tecnologia, essa realidade começou a mudar, dando origem a movimentos mundiais para uma Educação Inclusiva.

Ao longo do tempo, as crianças com deficiência ou transtornos foram tratadas de maneiras distintas em comparação a população em geral, de acordo com o contexto social e o nível de conhecimento existente sobre suas condições. Em períodos em que a medicina ainda não oferecia explicações claras para muitas deficiências e transtornos, predominavam o preconceito, a exclusão e a negação de seus direitos, especialmente o direito à educação.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados por esse público e das formas, muitas vezes, equivocadas com que eram tratadas ou estudadas, alguns avanços começaram a surgir ainda que em passos lentos e voltados, inicialmente, à pequenos grupos em países mais desenvolvidos. Foi por meio da mobilização de pais, familiares e comunidades que a sociedade passou a direcionar o olhar, gradualmente, para a pauta da escola inclusiva, reconhecendo a importância de garantir o acesso, permanência e desenvolvimento de todos. A partir de tal, Mantoan (2003) ressalta:

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da Educação Especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2003, p.16).

No Brasil, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei nº4.024/61) representou um importante marco no reconhecimento legal da Educação Especial, ao incluir a modalidade denominada "Educação de Excepcionais", assumindo, pela primeira vez, o compromisso formal com o atendimento educacional de alunos com alguma necessidade especial. Uma legislação que, não apenas reconheceu a existência de necessidades educacionais, mas também teve um olhar preocupado em relação ao tratamento desigual dos alunos que hoje são público alvo da Educação Especial, na época, em particular sobre o acesso destas crianças à educação.

Ano depois, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), teve um papel essencial nas discussões na garantia de que todas as pessoas, incluindo homens, mulheres, crianças e o público da Educação Especial tivessem o direito fundamental do acesso à educação, tendo o objetivo de satisfazer as necessidades básicas na aprendizagem.

Ainda nesta década, a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, tornou-se um dos maiores passos dados na história em relação aos direitos às Pessoas com Deficiência (PcD), pois nesta conferência formou-se a Declaração de

Salamanca, no ano de 1994. A Declaração de Salamanca é um importante documento que tem como objetivo principal garantir que todas as crianças tenham acesso à educação, instruindo as escolas a ter estrutura adequada em todos os aspectos, apontando sobretudo a capacidade de atender à diversidade dos estudantes e garantir a participação de todos, estabelecendo que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. - toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. - sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. - aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. - escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Unesco, 1994, p.1).

A Declaração de Salamanca (1994) foi criada a partir de um trabalho coletivo, sem um único autor, e reforça o compromisso com a Educação Inclusiva. Este documento serve como um guia para promover uma educação acessível a todos, reforçando que as escolas inclusivas devem acolher e atender crianças com diferentes características. No entanto, conforme analisa Mônica Kassar (2011), historicamente, a Educação Especial foi organizada de forma separada da “Educação Comum”, tendo escolas destinadas às Pessoas com Deficiência, o que resultou em práticas pedagógicas excludentes.

Essa organização separada criou barreiras à inclusão, mantendo esses estudantes afastados do convívio escolar com as demais crianças. Foi somente com a nova e vigente LDB (Lei nº 9.394/96) que, movida pelas mudanças globais e pelas diretrizes internacionais, se consolidou uma concepção mais ampla e inclusiva de Educação Especial, integrando os diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme explicitado em seu Art. 58:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil[...] (Brasil, 1996, p.19).

Seguindo pelo mesmo caminho, com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59 que nos sistemas de ensino assegurarão a Educação Especial:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p. 19).

Outro documento relevante foi a Declaração da Guatemala, formalizada em 1999 por meio da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, esse documento foi essencial para a luta pelos direitos das Pessoas com Deficiência. Tal documento foi utilizado e decretado no Brasil para efetivo exercício por meio do Decreto nº 3.956/2001, que, desde seu Art. 1, destaca a significação do termo “discriminação contra as pessoas “Portadoras de Deficiência”, afirmando-se que:

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001).

Dentre as políticas públicas brasileira que tiveram destaque no desenvolvimento da reforma educacional, tem-se a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, tendo como principal objetivo garantir que todas as pessoas tenham acesso à escola, permaneçam nela e consigam aprender com qualidade, em todas as fases da educação. Além disso, também buscava diminuir as desigualdades sociais e regionais, oferecendo oportunidades mais justas para todos, inseridos neste cenário, a Educação Especial tem um papel importante, pois busca garantir o direito à educação para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Acrescido as discussões sobre acesso, permanência e desenvolvimento, surgem os professores, que são sujeitos essenciais para a efetividade de todo o processo educacional,

com formações direcionadas e foco em práticas que realmente acolham e ensinem todos os alunos, colocando o respeito em primeiro lugar. Com isso, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), destacam-se algumas tendências dos sistemas de ensino voltadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; . ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; . melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela; . expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (Brasil, 2001, p. 52).

No Brasil, a partir de suas discussões e influências do Movimento Mundial para uma Educação Inclusiva, foi adotada uma política na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), surgindo com tal a proposta de desconstruir a lógica de um modelo excludente, buscando romper com práticas que ainda persistem na realidade das escolas.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Portanto, tal trajetória, mesmo que de forma resumida, mostra que a Educação Especial passou por muitas mudanças importantes ao longo do tempo. De um passado marcado pela exclusão e pela segregação, chegamos a um momento em que o ensino inclusivo é reconhecido como um direito de todos, apesar das dificuldades e barreiras ainda existentes para a efetivação deste ensino, que apesar de ser um direito, não é uma realidade para todos.

Um marco fundamental nesse processo histórico de luta pelos direitos das pessoas desse público, foi a criação da Lei de nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Uma lei que garante os direitos em todas as áreas da vida e reconhece que a deficiência não está em si próprio, mas sim no caminho em que ela precisa passar para conquistar o seu mundo, com respeito, oportunidades para evoluir e ter seu reconhecimento com dignidade, como descrito em seu documento:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015, Art. 8º).

Apesar dos grandes esforços há anos para garantir os direitos desse público tendo suas singularidades, não apenas no ambiente escolar, mas em todas as áreas da vida, o governo assinou em 30 de setembro de 2020 o Decreto nº 10.502/2020, revogado em 2023 que tratava sobre um retrocesso por meio da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida.

Tal decreto foi bastante criticado por promover a possibilidade de separar os alunos pelas suas necessidades de apoio, ao incentivar a volta de escolas e classes especializadas voltadas apenas para essas pessoas. Essa medida foi revogada, por se direcionar contra todas as lutas realizadas para se ter igualdade, direitos e socialização entre todos os alunos, independente de suas especificidades.

2.2 Saúde e Educação no Brasil: as interrelações para um processo inclusivo

A Educação Especial no território brasileiro tem avançado ao longo dos anos como parte das políticas de inclusão e garantia de direitos, no qual em paralelo, a relação saúde e educação fundamentam os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988, que assegura em seu Art. 6, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988). Já o artigo 205 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988).

Ambos constituem pilares essenciais para a dignidade da pessoa humana e para a conquista ampla da condição de cidadão. Essa ideia ganha ainda mais importância quando pensamos nas crianças e adolescentes que fazem parte da Educação Especial. Eles muitas vezes precisam de um cuidado conjunto entre a saúde e a educação. Por isso, é importante pensar em como essas duas áreas podem trabalhar juntas dentro e fora da instituição de

ensino, especialmente para construir uma escola mais inclusiva e desenvolver políticas públicas intersetoriais que realmente atendam a todas as necessidades desses alunos.

Segundo Mantoan (2003), debates sobre a relação dos alunos com a inclusão e debates sobre a importante área da saúde estar ligada diretamente pelo meio do público educacional, traz então,

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2003, p.15).

Com isso, torna-se perceptível como a importância do bem físico e emocional influencia no processo de aprendizagem, por isso, a escola deve ser um espaço não só de ensino, mas também de cuidado, acolhimento e promoção da saúde. No Brasil, essa ideia foi ganhando força ao longo do tempo, por meio de leis e políticas públicas que aproximaram as duas áreas, especialmente nas redes públicas de ensino.

Franco (2009), em seus estudos, evidenciou que a aproximação entre os campos da saúde e da educação pode gerar efeitos positivos, desde que haja interlocução entre os profissionais e um objeto comum de atuação. Para que isso ocorra, torna-se necessário repensar tanto a formação docente quanto a formação médica. O autor defende que pedagogos devem compreender melhor aspectos biológicos do desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem, enquanto os médicos precisam conhecer os processos de escolarização, inclusão e o impacto que os laudos diagnósticos exercem na definição das práticas pedagógicas.

Esse conceito de interrelações, envolve as ações entre diferentes áreas do conhecimento e políticas públicas, que passam a atuar de forma conjunta para solucionar um bem maior em que a saúde atua junto a educação, que aborda apontamentos como práticas para promover um atendimento mais completo às necessidades dos sujeitos, especialmente quando se trata do público da Educação Especial. Setores que ao trabalharem juntos, integram a evolução constante desses alunos, considerando não só os aspectos pedagógicos, mas também os da saúde.

A busca por integração entre saúde e educação para promoção de um sistema

educacional efetivamente inclusivo exige uma série de estratégias coordenadas, a partir das quais os sujeitos terão condições de desenvolver um trabalho coletivo em prol da educação de todos. Entre essas estratégias, certamente estão a necessidade de reformulação da formação de profissionais de saúde – que precisam compreender os problemas e demandas escolares –, a articulação entre instituições acadêmicas e redes de serviços para o desenvolvimento de pesquisas, métodos e formação contínua, e a reestruturação do funcionamento escolar, a fim de que valorize professores e alunos e assim ofereça melhores condições de um fazer educativo que promova o desenvolvimento de todos (Silva; Molero; Roman, 2016, p. 114).

Com relação a obra de Mônica Kassar, especialmente em seu artigo "Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional", a autora enfatiza historicamente, uma análise crítica sobre a união entre saúde e educação no contexto da Educação Especial no Brasil. Ela observa que a Educação Inclusiva tem seus avanços, porém, ainda é vista como um desafio, e essa perspectiva influencia diretamente as políticas públicas e as práticas escolares, muitas vezes negligenciando a importância de uma abordagem integrada entre saúde e educação.

É percebido com o passar dos anos, a inserção de programas e projetos que tentam atrelar os fundamentos humanos entre saúde e educação, como o caso do Programa Saúde na Escola (PSE) criado em 2007, pelo Ministério da Saúde e da Educação. Este foi um importante passo nas políticas públicas brasileiras, havendo uma conexão entre saúde e educação, com o objetivo de adentrar na escola os cuidados quanto à saúde física e emocional de cada aluno, assim como a integração de ações que vão além do ensino em sala de aula. Com isso, o próprio programa menciona e estabelece nas diretrizes:

- I – Tratar a saúde e educação integrais como parte de uma formação ampla para a cidadania e o usufruto pleno dos direitos humanos;
- II – Permitir a progressiva ampliação intersetorial das ações executadas pelos sistemas de saúde e de educação com vistas à atenção integral à saúde de crianças e adolescentes;
- III – Promover a articulação de saberes, a participação dos educandos, pais, comunidade escolar e sociedade em geral na construção e controle social das políticas públicas da saúde e educação;
- IV – Promover a saúde e a cultura da paz, favorecendo a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação;
- V – Articular as ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às ações das redes de educação pública de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos educandos e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis[...] (Brasil, 2011, p.7).

Nesse sentido, pode-se afirmar que no âmbito específico da Educação Inclusiva, instrumentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), são políticas públicas que fortaleceram a importância do processo inclusivo e da presença de profissionais especializados no desenvolvimento de atividades conjuntas entre os professores e tais profissionais que muitas vezes provém de formações da área da saúde.

Ademais, é essencial tratar sobre a saúde da criança, que está diretamente ligada com o ambiente físico em que ela está inserida, seja em casa ou especialmente na escola. Ainda nesse contexto, compreender a importância das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) faz-se de grande importância, ao entender-se que as mesmas desempenham papel fundamental como espaços de apoio ao processo de escolarização, e dependem, para seu pleno funcionamento, da articulação com os serviços de saúde com a formação orientada e direcionada para o espaço utilizado.

Com isso, mais do que recursos materiais, são necessários recursos humanos para a efetivação de um processo inclusivo real, com investimento na formação continuada de professores, no oferecimento de redes de apoio em outras áreas, como a saúde, na participação em conjunto de todos os envolvidos da gestão escolar, dentre outras ações e direcionamentos.

Arelados a tal afirmação, tem-se a importância das salas multifuncionais nos ambientes educacionais quando se trata de inclusão, pois permite que diferentes atividades ocorram em um espaço projetado com recursos e equipamentos diversos de forma acolhedora e inclusiva, atendendo as necessidades e individualidades de cada aluno.

Em 2010, através do Ministério da Educação, foi distribuído o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010) que teve como objetivo informar as redes de escolas comuns e de ensino regular sobre o acesso da sala e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O manual visava promover as condições e participação do público matriculado no ensino regular, com direito ao atendimento especializado realizado por um professor com formação específica e profissionais da saúde para auxiliar e ter assistência no desempenho do aluno.

Conforme o documento da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, orientou sobre as ações e a implementação do atendimento educacional especializado, no que diz o Art. 9º e 10º, orientando que o planejamento deve ser organizado e planejado com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e deve ser conduzido pelos professores responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais com formação específica para isso, sendo articulado com os docentes do ensino regular. Nesse processo, é fundamental a participação das famílias e a integração com outros setores, especialmente os da saúde, que

contribuem de forma significativa para o atendimento integral dos estudantes.

No entanto, para que esse apoio realmente funcione e traga resultados, é essencial que haja uma comunicação eficiente e cooperação entre os profissionais da educação, da saúde e a família. Os Professores, coordenadores pedagógicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e neurologistas, somados com a família, precisam se unir e atuar em conjunto, trocando informações e alinhando estratégias para cada estudante.

Quando há a parceria entre a equipe, é possível planejar melhor os trabalhos e atividades dentro da escola, adaptando atividades, criando ambientes mais acolhedores e entendendo mais sobre as necessidades de cada aluno.

A realização desse trabalho coletivo entre as áreas da saúde e da educação, com foco nos estudantes que precisam de apoio, se destaca em um processo de ensino e aprendizagem efetivo. Entretanto, dentre os desafios encontrados, tem-se que a organização dos serviços e a criação de espaços como as Salas de Recursos Multifuncionais não se tornam suficientemente necessários para a realização e desenvolvimento de apoio, quando na prática, o acesso a esses locais ainda depende, em grande parte, da apresentação de documentos que validem a condição da criança, como uma exigência obrigatória para que o mesmo tenha direito ao atendimento e a profissionais especializados.

Em outro contexto, quando a criança não tem o laudo, se caso necessitem de atendimento diferenciado, acabam se prejudicando, pois sem documento, a escola não realiza os atendimentos direcionados para sua necessidade. Com isso, o aumento de diagnósticos e a crescente dependência de documentos formais limitam o processo necessário para o desenvolvimento dos alunos, pois, a obrigatoriedade do laudo para o acompanhamento educacional, leva a um desafio anterior, sendo este, adquirir o laudo através do serviço público de saúde. Conforme o artigo de Silva, Molero e Roman (2016), quando se trata da relação dessas duas áreas:

Assim, as ações conjuntas de profissionais das áreas da saúde, assistência social e educação, são fundamentais para apoiar o trabalho das unidades de ensino, caminhando para além de campanhas meramente informativas ou diagnósticas, de modo a potencializar a ação de cada profissional em suas especificidades, com uma atuação colaborativa e que supere a fragmentação dos saberes e fazeres nas diferentes instâncias do atendimento (Silva; Molero; Roman, 2016, p. 111).

Diante desse cenário, para que os estudantes tenham um lugar de pertencimento e educação verdadeiramente inclusiva, com a compreensão de que saúde e a educação são raízes que sustentam a dignidade humana, as políticas públicas devem abrir o caminho

juntamente as práticas cotidianas e o comprometimento que concretizam os direitos dessas pessoas. Integrar saúde e educação, portanto, é mais do que unir setores e ter possibilidades de um futuro onde todos possam aprender e viver sem exclusão e de forma justa.

3. OS LAUDOS DIAGNÓSTICO COMO PARTE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Embora os laudos diagnósticos não ocupem um papel central no processo de ensino-aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial, eles contribuem para a compreensão de suas necessidades específicas. Esta seção discorre como esses documentos são utilizados no contexto escolar, apresentando os métodos da pesquisa, os caminhos adotados na coleta e análise dos dados, além das percepções das professoras sobre a influência dos laudos no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas.

3.1. Pesquisa Bibliográfica e Abordagem Qualitativa

Nesta pesquisa optou-se por um processo metodológico que se baseia a partir de uma abordagem mista, com características bibliográficas e de campo. Esta pesquisa segue um olhar qualitativo, que busca compreender as experiências e práticas a partir dos contextos vivenciados pelos sujeitos participantes e os dados obtidos, buscando compreender o impacto e a importância dos laudos diagnósticos no planejamento de práticas inclusivas a partir da vivência de profissionais da educação e do contexto escolar.

Destaca-se que a pesquisa bibliográfica para Lima e Miotto (2007, p. 38) “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Para tanto, a realização do levantamento bibliográfico da pesquisa, será conduzida na base de dados Scielo Brasil, por se tratar de uma ampla coletânea de materiais acadêmicos e de fontes confiáveis, constituindo como etapa importante deste estudo, pois envolve discussões teóricas e sociais em um conjunto de leituras de artigos que tratam sobre o assunto estudado, promovendo um melhor entendimento acerca do tema. No entanto, é notável ressaltar a limitada disposição de artigos definidos e focados neste tema, o que destaca a relevância desta pesquisa.

Para a análise de tal, ter-se-á uma abordagem qualitativa, que valoriza a análise da realidade de maneira mais completa, levando em conta a diversidade de significados, percepções e experiências. Dessa forma, busca compreender os fenômenos de forma mais abrangente, indo além de dados numéricos e estatísticos, como destacado por Minayo (2001).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais

profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p.22).

Ademais, definiu-se como recorte temporal os últimos cinco anos (2020 a 2024) de busca, para obtenção de dados atualizados e que remetem a realidade vivenciada nos dias de hoje quanto às práticas inclusivas realizadas no âmbito educacional. Com isso, foram definidas estratégias de busca baseadas em palavras-chave e operadores booleanos para permitir a combinação dos termos procurados, utilizando das palavras “Laudo Diagnóstico and Educação” e “Diagnósticos and Educação Inclusiva”. Limitou-se a busca apenas para artigos científicos, e com isso, dentre os artigos encontrados e os delimitadores definidos, resultou-se em 4 artigos para análise, nos quais apresentavam conveniência direta com o objetivo desta pesquisa, conforme apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Artigos selecionados para leitura e análise após busca e delimitação a partir de critérios pré-definidos.

PUBLICAÇÃO	AUTORES	TÍTULO
2020	Kranz, Cláudia Rosana e Campos, Herculano Ricardo	Educação Especial, Psicologia e Políticas Públicas: O Diagnóstico e as práticas Pedagógicas
2020	Silva, Lia Spadini e Szymanski, Luciana	Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras
2021	Will, Francilene dos Santos	O Diagnóstico, O Laudo Clínico e a Escolarização dos alunos Público da Educação Especial
2021	Fontoura, Gabriela Prado e Sardagna, Helena Venites	Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Esses estudos foram lidos com atenção, analisados de forma crítica e organizados em uma matriz de análise, servindo como base importante para a construção do referencial teórico deste trabalho. O número reduzido de produções encontradas sobre o tema também chama a atenção para uma lacuna ainda presente na literatura acadêmica, o que evidencia a necessidade de mais pesquisas na área e reforça a importância da presente investigação.

Esse cenário se torna ainda mais preocupante quando lembramos que, nos últimos anos, tem aumentado o número de laudos diagnósticos emitidos e ainda sim são poucas as pesquisas que podem auxiliar escolas a entender sobre as informações que afetam diretamente seus planejamentos e práticas pedagógicas para que estas possam ser consideradas práticas inclusivas.

Verificou-se que Kranz e Campos (2020) destacam as ideias relacionadas aos diagnósticos e como eles influenciam o trabalho dos professores na Educação Especial, além de destacar como são as articulações e conceitos entre as políticas públicas, práticas diagnósticas e pedagógicas na Educação Especial. Em sua pesquisa, com base na psicologia histórico-cultural, os autores mostram como políticas públicas e laudos médicos se conectam ao que acontece na escola.

O estudo mostra que ainda é comum entender a deficiência de forma médica e isolada, o que acaba reforçando atitudes que excluem ou tratam o estudante como incapaz. Mesmo com leis mais inclusivas, muitos profissionais ainda seguem o que está escrito no laudo sem considerar o dia a dia da sala de aula. Mostra que os laudos ainda são usados de forma fechada e limitada em relação às práticas pedagógicas na escola pelas professoras e reforça um olhar mais atento sobre ir além de um papel.

Enquanto isso, Silva e Szymanski (2020) trouxeram estudos e significados atribuídos aos diagnósticos de estudantes por suas famílias e em especial as professoras no âmbito da Educação Inclusiva, partindo de uma perspectiva fenomenológico-existencial, também teve destaque para a pesquisa, um caso especial em que o diagnóstico era ausente. O trabalho foi realizado em uma escola pública de São Paulo, utilizando no processo metodológico a pesquisa qualitativa, teve observações participativas e entrevistas reflexivas e individuais com mães e docentes.

Os resultados indicam que o diagnóstico funciona como uma fonte de segurança para famílias e educadores, oferecendo um referencial sobre a criança. Por outro lado, quando o diagnóstico não está presente, os relatos destacam as qualidades e habilidades das crianças, mostrando uma visão mais ampla e positiva sobre elas, e as professoras tentando e testando estratégias sem a regra do documento em mãos.

Importa-se destacar que o laudo, ao invés de ampliar possibilidades, pode limitar a forma como a criança é compreendida, dificultando seu desenvolvimento. Os resultados das diferentes pesquisas, indicam que é essencial promover o diálogo entre profissionais, fortalecer a parceria com as famílias e criar espaços de reflexão sobre o uso desses documentos.

Os profissionais da educação limitam sua compreensão de laudos médicos no contexto escolar como validações de suspeitas anteriores que acreditam existir. Além disso, utilizam os laudos como motivação para o processo de segregação, em vez de fazer refletir sobre os limites da exigência documental exercida nas escolas, destacando as implicações para o cotidiano pedagógico e as possibilidades de articulação entre os campos da saúde e do

ensino.

Cada estudo, de formas diferentes, mostra que apesar de existir compreensão dos diferentes vieses que permeiam a relação saúde – escola, os laudos podem acabar atrapalhando quando são usados de forma errada. Esses materiais apresentam diferentes pontos de vista de profissionais que elaboram o documento, famílias e também de quem observa o dia a dia na escola com os alunos e mostram como ainda há conflito entre o que diz o documento médico e o que os educadores vivenciam na prática.

Além disso, apontam que é possível construir caminhos mais abertos ao diálogo e ao trabalho em conjunto. Por isso, essas leituras são muito importantes para esta pesquisa, pois ajudam a pensar sobre o lugar que os laudos ocupam nas decisões pedagógicas e como eles influenciam a inclusão dos alunos na sua rotina.

3.2 Pesquisa de Campo e Entrevista Semiestruturada

Na pesquisa de campo, o pesquisador dedica-se pela coleta direta de informações no espaço onde as práticas se realizam. Trata-se de observar, registrar e analisar situações reais no espaço em que naturalmente se desenvolvem, permitindo uma vivência direta com o campo de investigação. De acordo com Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa de campo é empregada quando se busca compreender os fenômenos por meio da observação e da coleta de informações no próprio local onde eles se realizam, por meio da escuta de sujeitos envolvidos e do registro das situações vividas. Para tanto, foi utilizada como instrumento a entrevista semiestruturada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e por critério de confidencialidade, o nome fictício se deu como Unidade Escolar Básica Olanda Silva, no município de São Luís - MA.

Destaca-se que o uso da entrevista semiestruturada como instrumento é fundamentada por Manzini (1991) ao afirmar que a mesma possui como característica a flexibilidade, pois não segue uma padronização rígida de perguntas e respostas como na entrevista estruturada. Embora exista um roteiro com questões centrais, o entrevistador pode adaptá-lo conforme o andamento da conversa, permitindo que o entrevistado exponha suas experiências com maior liberdade.

Essas entrevistas com as professoras convidadas da sala regular e da sala de recursos multifuncionais da escola, seguiu um roteiro de 8 perguntas (Apêndice B), sendo as mesmas para todas as professoras. Desse modo, as entrevistas foram agendadas e realizadas no mês de junho de 2025, de forma individual e segundo a disponibilidade de cada uma.

As entrevistas ocorreram com a devida autorização da equipe da gestão mediante ciência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contido no Apêndice A. Ressalta-se que, para a posterior produção e organização dos dados, as entrevistas foram registradas por meio de gravações de áudio, anotações manuais das professoras e registros escritos da pesquisadora, sempre buscando dialogar sobre a importância dos laudos e sua função nas práticas inclusivas com seus alunos que apresentavam alguma necessidade.

Posteriormente, todo o conteúdo foi transcrito e digitado para análise, garantindo fidelidade às falas das participantes e permitindo um tratamento mais sistemático do material coletado. Durante a pesquisa, a entrevista é definida por Mazini como:

[...]cuja finalidade é buscar conhecer como se dão os fenômenos sociais, ou seja, a entrevista cuja finalidade decorra da pesquisa social com um problema de investigação definido. A conversa informal passaria a ser orientada por um objetivo previamente definido pelo investigador social que modificaria o caráter da conversa informal passando, então, a adquirir características de entrevista como uma técnica de coleta de dados (Manzini, 1990, p. 150).

Essa ideia vai ao encontro dos conceitos apresentados por Zanette (2017), em que a entrevista semiestruturada é uma boa forma de conseguir informações mais detalhadas e com sentido mais amplo, mesmo quando não estão claras nas falas das pessoas. Esse tipo de instrumento permite que o entrevistador mude as perguntas conforme a conversa acontece, o que ajuda a compreender melhor o que está sendo dito a partir das discussões. Com isso, entende-se que, para compreender melhor o ambiente escolar e o que acontece nele, é preciso agir como um pesquisador, sempre prestando atenção aos detalhes e aos movimentos do que acontece na escola. Dessa forma, é possível ter uma visão mais ampla e compreender melhor o que está sendo observado e entender melhor a realidade vivida.

A escolha da escola foi baseada no levantamento de dados de escolas municipais que possuem SRM fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Além disso, a unidade se destaca pela maneira como operacionaliza o atendimento educacional especializado, especialmente no que se refere à utilização dos laudos no planejamento pedagógico, permitindo diferentes leituras e estratégias a partir das suas práticas vivenciadas.

Com isso, conhecendo a instituição da pesquisa, trata-se de uma escola municipal com acessibilidade, localizada em uma área urbana, no bairro Vicente Fialho, com bastante movimentação nas avenidas próximas. A escola conta com biblioteca, sala de recursos, quadra

de esportes, pátio, refeitório, sala de recursos multifuncionais, banheiros, sala da secretaria, sala de coordenação, entre outros espaços.

Seu funcionamento se divide em três turnos, de acordo com o último Censo Escolar: pela manhã, atende os anos iniciais, com um total de 282 matrículas, sendo 24 na Educação Especial; no turno da tarde, atende os anos finais, com 257 estudantes; e, à noite, o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 31 alunos matriculados. O corpo docente responsável pelo atendimento a todos os turnos é composto por 39 professores.

Para obter informações a respeito da quantidade de escolas do município que possuem Salas de Recursos voltadas para os anos iniciais e professores com formação para o atendimento, solicitamos permissão da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para consultar os documentos disponibilizados pelo órgão. Nesse momento, ocorreu o diálogo sobre os objetivos da pesquisa, bem como esclarecimentos sobre o próprio documento fornecido, para melhor compreensão da pesquisadora. A Secretaria autorizou a pesquisa e o compartilhamento por meio da formalização do Termo de Consentimento Esclarecido e Livre (TCLE) (Apêndice A), assinado pela Secretaria e pela pesquisadora.

Ressalta-se que, de acordo com o documento elaborado e fornecido pela SEMED (Anexo A), São Luís conta com 102 escolas municipais do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais, sendo destacado neste documento a ausência/carência de professores em algumas destas salas em diferentes instituições escolares.

Esses dados foram importantes para escolher o local da pesquisa e entender melhor como funciona a rede municipal em relação ao apoio especializado oferecido aos alunos dos anos iniciais. As informações também ajudaram na escolha das professoras que seriam entrevistadas, garantindo que o estudo mostrasse de forma real o que acontece nas escolas que mais enfrentam desafios na inclusão. Todo o processo foi feito com cuidado, seguindo as normas éticas da área, respeitando o uso responsável e confidencial das informações compartilhadas pela secretaria, escola, professoras e alunos.

3.3 Análise de Conteúdo

Por conseguinte, determinou-se como instrumento de análise das informações obtidas, a organização por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que permitirá a interpretação com maior profundidade os dados coletados nas práticas observadas. Essa técnica possibilita uma leitura sistemática, objetiva e interpretativa das falas e registros,

permitindo identificar categorias temáticas que emergem do material coletado.

Nesse sentido, a análise foi conduzida em três etapas principais: pré-análise, onde inicialmente terá a definição do *corpus* para leitura inicial, seguido da exploração do material, onde consiste na prática e tratamento dos resultados e por último a interpretação, conforme delineado pela autora. Os dados foram registrados e analisados por meio de um conjunto de técnicas, seguindo-se da sistematização de conteúdos, transcrição das entrevistas e anotações próprias, visando o que foi observado e entender o sentido das falas registradas, como na definição de Bardin (2016),

[...] de um modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 42).

Em vista disso, com base na análise feita, foi possível compreender melhor as falas das professoras entrevistadas. As respostas foram estudadas de forma clara e cuidadosa, buscando entender o que cada uma quis dizer, mas sempre mantendo o olhar da pesquisa e respeitando o compromisso com a seriedade do estudo. Tendo a produção dos dados obtidos por meio das entrevistas, os dados foram organizados com o propósito de acordo com os objetivos desta pesquisa em que busca investigar a importância atribuída pelos profissionais da educação aos laudos diagnósticos no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Bardin (2016), destaca que os dados são classificados por categorias e impõe que só podem ser agrupados a partir dos elementos que têm similaridade, ou seja a flexibilidade do processo. Sendo assim, a análise de conteúdo passa pela organização dos dados obtidos para então serem analisados.

Assim, procedeu-se com a organização e o registro das ideias que nortearam a investigação que partem da problematização apresentada e dos objetivos definidos, garantindo assim a coerência e a estruturação do estudo. Enquanto isso, Bardin (2016) trata esse procedimento como,

Tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (Bardin, 2016, p. 103).

Assim, pela análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, foram realizados os

primeiros contatos com os dados em forma de leitura, momento este marcado por uma preparação formal da análise, permitindo ao pesquisador construir um olhar de interpretação mais atento e crítico sobre o que foi relatado nos discursos.

A partir desse processo, tornou-se possível categorizar os dados, agrupando-os conforme as temáticas recorrentes que emergiram das falas das participantes, o que favoreceu uma compreensão mais profunda das percepções e práticas docentes em relação à importância dos laudos diagnósticos e os seus desafios diários. Nessa perspectiva, Bardin (2016), trata essa análise como:

A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos (Bardin, 2016, p. 119).

Ao organizar e categorizar as falas, é possível identificar significados que não estavam explícitos nas suas falas, mas que revelam posturas, compreensões e adversidades vivenciados por essas profissionais no processo de inclusão escolar. Dessa forma, o próximo tópico desta pesquisa está dedicado à apresentação e discussão da análise dos dados produzidos no período de maio a junho de 2025, de forma organizada e sistematizada, possibilitando uma leitura crítica e aprofundada dos conteúdos resultantes. Como resultado, estruturaram-se quatro categorias analíticas que dialogam diretamente com os objetivos traçados para esta pesquisa, sendo elas: A Importância dos Laudos Diagnósticos no Planejamento Pedagógico, Desafios para a Obtenção e Acesso aos Laudos Diagnósticos, Elaboração e Aplicação do PEI/PDI no Contexto da Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas com e sem o Apoio do Laudo Diagnóstico.

3.4 Diálogo com os Dados Coletados

Com o intuito de investigar a importância dos laudos diagnósticos no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas, os dados coletados foram analisados a partir das respostas das professoras dos anos iniciais e da professora do Atendimento Educacional Especializado. A análise foi focada nos aspectos relacionados às práticas pedagógicas adotadas pelas educadoras e na forma como elas utilizam as informações contidas nos laudos para planejar e desenvolver suas estratégias inclusivas, demonstrando os desafios que enfrentam na sua prática e vivências na escola. Dessa forma, buscou-se compreender as percepções das professoras sobre a relevância desses documentos no cotidiano escolar e no atendimento às

necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para a organização e interpretação dos dados, utilizou-se da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2016). Uma abordagem que permite a categorização temática dos discursos, mostrando ideias que apareceram com frequência e foram importantes para as participantes nas falas que foram cuidadosamente analisadas, respeitando os critérios éticos da pesquisa qualitativa e preservando a identidade das professoras.

As ideias principais foram organizadas levando em conta as respostas das profissionais e os objetivos da pesquisa. Desse modo, foi considerada como etapa fundamental da pesquisa, o processo de compreensão sobre o desenvolvimento das práticas inclusivas com foco no público-alvo da Educação Especial no contexto investigado e a utilização dos laudos diagnósticos no planejamento pedagógico.

Ademais, foram entrevistadas quatro professoras que atuam diretamente com os alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a Professora A, responsável pelo AEE; a Professora B, regente da turma do 2º ano; a Professora C, que atua no 1º ano e a Professora D, responsável pelas aulas de Educação Física.

Por meio das falas das entrevistadas no decorrer da entrevista, foi possível identificar falas que ultrapassaram os questionamentos estruturados, percebendo-se importantes pontos de discussão trazidos pelas entrevistadas, como por exemplo, a ausência da Sala de Recursos Multifuncionais estruturada, o que representava um obstáculo significativo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Apesar disso, iniciaram o trabalho de forma improvisada, adaptando-se às limitações físicas e materiais da escola, até que a mesma possuísse uma Sala de Recursos Multifuncionais, desenvolvida a partir de uma divisão ao meio de uma sala onde funcionava a secretaria da escola, criando assim um espaço improvisado para o AEE.

Dessa forma, de acordo com as orientações do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010) no que diz respeito quando se trata da implantação dessas salas:

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (Brasil, 2010, p. 3).

A construção desse espaço foi fruto de muito esforço coletivo, sendo organizada aos

poucos, com a chegada gradual de materiais e a reorganização dos ambientes escolares. Ainda assim, a professora A enfatizou que há sérias limitações para o atendimento adequado da demanda, sobretudo pela ausência de profissionais de apoio em número suficiente para lidar com as especificidades do público de alunos que necessitam, tanto no atendimento especializado quanto na sala regular, que conta com apenas uma professora para o quantitativo de alunos com ou sem necessidades específicas.

É uma realidade que evidencia não apenas a precariedade inicial do processo de implementação da sala de recursos, mas também a urgência de investimentos contínuos, tanto em infraestrutura quanto em recursos humanos, para que o direito à Educação Inclusiva seja plenamente assegurado.

Além das dificuldades enfrentadas internamente, a Escola também lida com desafios externos, onde acolhe crianças oriundas de outras escolas do município que não contam com estrutura mínima para o atendimento educacional especializado e muitas dessas unidades não possuem Sala de Recursos Multifuncionais, tampouco professores especializados ou materiais pedagógicos adaptados, o que impossibilita a realização de um trabalho inclusivo contínuo. Diante dessa lacuna na rede municipal, a escola acaba se tornando uma referência e, ao mesmo tempo, um ponto de sobrecarga, ao atender crianças com deficiências e transtornos vindos de diferentes regiões da cidade.

Assim, não podemos deixar de citar sobre as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que diz em seu objetivo que:

[...]assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão[...] (Brasil, 2008, p. 14).

Ainda nesse sentido, a escola pesquisada atende, atualmente, alunos com laudos médicos diagnósticos já consolidados, integrando-os ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, a atuação da professora responsável pelo AEE vai além do acompanhamento desses casos que são formalmente reconhecidos. A Professora A, também acolhe e acompanha alunos cujo processo diagnóstico que ainda está em andamento, bem como aqueles que, embora não possuam laudo formal ainda, demonstram em sala de aula

indícios de alguma necessidade educacional específica. Sobre esse olhar em sala de aula pelas professoras, Mantoan ressalta que, esse público:

A maioria dos alunos das classes especiais é constituída pelos que não conseguem acompanhar os seus colegas de turma, os indisciplinados, os filhos de lares pobres, os filhos de negros e outros. Pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, esses alunos correm o risco de serem admitidos como PNEE (Mantoan, 2003, p. 21).

No processo educativo, as “desconfianças” são observadas pelas professoras da sala de referência, quando o aluno não consegue acompanhar ou demonstrar interesse pelas atividades a níveis que visivelmente estão prejudicando o processo de ensino e aprendizagem do mesmo. Desta forma, ele é encaminhado pela técnica da SEMED responsável pela Educação Especial, que elabora um relatório especial junto a Professora da sala de referência e da profissional do Atendimento Educacional Especializado, para a criança que necessita do atendimento, comunicando a família e os orientando sobre os processos necessários que os mesmos devem realizar a partir de agora, para identificação de especificidades na criança junto a profissionais da saúde.

Contudo, a relação saúde e escola é visível e necessária para um processo de ensino e de aprendizagem efetivo, no qual, a compreensão das necessidades específicas de cada criança se faz necessária tanto para um acompanhamento adequado, quanto para a adaptação e andamento de práticas pedagógicas inclusivas.

A partir de tal, têm-se as categorias de análise criadas a partir das respostas das professoras durante as entrevistas, por meio do questionário semiestruturado presente no Apêndice B deste trabalho, e de forma que se relacionassem diretamente aos objetivos propostos para esta pesquisa, sendo elas: A Importância dos Laudos Diagnósticos no Planejamento Pedagógico, Desafios para a Obtenção e Acesso aos Laudos Diagnósticos, Elaboração e Aplicação do PEI/PDI no Contexto da Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas com e sem o Apoio do Laudo Diagnóstico.

3.4.1 A Importância dos Laudos Diagnósticos no Planejamento Pedagógico

Observou-se durante as entrevistas que entre as professoras entrevistadas há uma percepção de modo conjunto sobre a importância dos laudos médicos diagnósticos para orientar as práticas pedagógicas inclusivas. Ainda que cada professora tenha vivenciado realidades diferentes, todas reconheceram e destacaram que o laudo é como um instrumento

norteador para adaptar as atividades em sala e que permite um planejamento mais adequado. Entretanto, importa destacar que, apesar de ser um instrumento norteador, também é pontuado sobre a composição de instrumentos necessários para o desenvolvimento inclusivo de práticas pedagógicas, e que apenas o laudo por si não soluciona todas as necessidades inerentes do processo pedagógico.

A partir de tal, a Professora B destacou que quando recebe um aluno com laudo, consegue se preparar melhor e buscar estratégias mais direcionadas. Para ela o laudo é:

O laudo é importante, pois no momento que eu tenho o laudo eu vou saber lidar com essa criança, e sim, auxilia na prática pedagógica. Se eu sei que o aluno já está com o laudo fechado eu vou trabalhar a partir disso e vou trabalhar minhas atividades pedagógicas direcionada para aquele aluno e aqueles alunos que não são laudados e que eu desconfio que tem algum transtorno ou deficiência a gente fica só no achar e na incerteza. Aqueles que têm laudo podemos trabalhar mais corretamente (Professora B).

A fala da professora reforça como o laudo atua como uma bússola inicial para o planejamento pedagógico, auxiliando o docente a interpretar as dificuldades da criança sob um olhar pedagógico, e não clínico a partir das informações obtidas pelo laudo. Por outro olhar, que reforça a importância dos laudos diagnósticos na promoção de práticas inclusivas, a Professora D destaca que esses documentos contribuem não apenas para o planejamento pedagógico, mas também para a socialização dos estudantes. Em suas palavras trata o laudo como:

O laudo é de extrema importância, pois é um instrumento que, de forma concreta, direciona possibilidades para o planejamento específico dos alunos laudados (Professora D).

Especificamente na aula de educação física, uma das estratégias utilizadas no desenvolvimento da aula são atividades cooperativas que façam com que os alunos ajudem os outros com alguma necessidade a participar e interagir na aula. Por isso a importância dos laudos para o planejamento. (Professora D).

As falas das professoras B e D reforçam a ideia de que o laudo diagnóstico exerce um papel central nas práticas pedagógicas, conforme afirmam Kranz e Campos (2020, p. 3), “é tão significativa a importância do laudo para a escola, a ponto deste exercer papel de mediador nas relações pedagógicas e nas relações sociais que se dão no interior da instituição”.

Por outro lado, a professora A, que atua no Atendimento Educacional Especializado relata sobre a presença e importância de se ter um laudo em seus atendimentos, e que, de acordo com a sua fala, é imprescindível para o desenvolvimento de um atendimento

pedagógico especializado, que atenda corretamente às necessidades do aluno como em sua fala traz:

Os laudos são importantes para a escola, pois os alunos só podem ser cadastrados como alunos da educação especial no GEDUC (sistema da SEMED) se tiverem laudo médico. Eles auxiliam, pois nos ajudam a entender as necessidades específicas de cada aluno (Professora A).

Com isso, pode-se afirmar que o uso dos laudos diagnósticos médicos existe em dois lados, ajudando a identificar necessidades e planejar intervenções, mas ao mesmo tempo é usado como exigência burocrática pelo sistema para garantir direitos, o que é problemático e excludente como conclui na fala da Professora A.

Nesse contexto, observa-se uma contradição em relação ao que propõem Fontoura e Sardagna (2021), ao afirmarem que:

O laudo ainda é concebido, para muitos, como um importante instrumento na instituição educacional, com foco no ensino e na aprendizagem, embora as diferentes leis que preconizam sobre a educação especial mostrem uma história repleta de ações que buscam propor o direito à educação para além de taxonomias e diagnósticos (Fontoura; Sardagna, 2021, p.24).

Pode-se observar que na fala da professora, o laudo diagnóstico é considerado um parâmetro pela escola para receber alunos no atendimento somente com o documento em questão ou um relatório, o que contraria a Nota Técnica do MEC de 2014, que traz a questão de que o aluno não precisa obrigatoriamente apresentar um laudo médico para receber Atendimento Educacional Especializado. Assim, entende-se que ele é um documento complementar, um anexo, um apoio ao planejamento pedagógico, não um documento que define a ocupação de um espaço de direito, utilizado como moeda de troca para o acesso a um determinado atendimento.

Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das Pessoas com Deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014, p. 3).

As professoras entrevistadas reconhecem que o laudo médico ajuda no processo de incluir o aluno na sala de aula e principalmente no seu crescimento. Ele funciona como um apoio, um guia inicial para entender melhor as necessidades daquela criança. Portanto, a Professora C compartilhou que,

O laudo é significativo para o desenvolvimento do aluno e quando digo isso não me refiro a uma exigência de um Cid, mais dos direitos que muitas famílias têm e na maioria das vezes desconhece na verdade, que os próprios alunos têm e que não vão contribuir para a sua vida. Em diversos casos, o laudo esclarece as dúvidas que nós professores temos, pois o olhar do neuropediatra, psicólogo e outros profissionais da saúde somam as nossas observações em sala de aula. E com o esclarecimento dessas dúvidas, podemos buscar ainda mais recursos para trabalhar com esses alunos para além do que já trabalhamos (Professora C).

A fala da Professora C serve como uma crítica ao ver o laudo como um documento burocrático, mas sim como uma ferramenta de direitos que muitas famílias não conhecem e não conseguem pela demora e acesso ao atendimento público.

Em nosso entendimento, um problema criado por esse instrumento, que pode ser considerado o pilar para os demais, é o foco na deficiência, selecionando sujeitos e suas particularidades enfatizando a falta de aspectos pejorativos. Assim, mesmo tendo ressalvas em relação ao laudo clínico e a sua utilização na escola, concebemos que ele pode no máximo completar informações que esclareçam alguns aspectos funcionais do estudante, mas sem interferir nas práticas pedagógicas (Will, 2021, p. 26).

Ao dizer que o laudo ajuda a esclarecer dúvidas dos professores nas suas abordagens em sala, ele vai reforçar o que já é observado em sala de aula pelas professoras regentes, a docente mostra que entende a importância de unir diferentes áreas no processo educativo. Isso significa que os conhecimentos dos profissionais da saúde, como neuropediatras e psicólogos e outros profissionais da saúde, podem somar ao olhar do professor, ajudando a criar estratégias de ensino mais adequadas e personalizadas para cada aluno.

3.4.2 Desafios para a Obtenção e Acesso aos Laudos Diagnósticos

A partir da análise das respostas fornecidas pelas professoras entrevistadas às questões relacionadas aos laudos diagnósticos e as dificuldades para a obtenção, evidenciou-se que, apesar da relevância dos laudos como instrumentos que orientam a prática pedagógica e possibilitam o acesso a serviços de apoio educacional especializado, sua aquisição ainda é permeada por inúmeros desafios. Dentre eles, tem-se a aceitação da família quando são chamados na escola para tratar sobre alguma característica específica percebida na criança. Além deste ponto, as dificuldades inerentes dos aspectos estruturais do sistema público de saúde, que às vezes dificultam a obtenção de uma resposta rápida. Com isso, a professora B, ao ser questionada sobre como o laudo é compartilhado, relata que:

Um entrave que eu tenho, às vezes os pais têm dificuldade em aceitar o que o filho tem, em que tem alguma atipicidade ou tem dificuldade. Então ele não quer e demora muito pra procurar o especialista e pra fechar o laudo também, pois geralmente é no público e para ter consulta no público demora meses para consultar. O laudo demora muito pra ser fechado, a gente passa anos esperando, às vezes a criança muda de ano e o laudo só sai depois, perdendo o ano todo a espera do diagnóstico sair pra poder trabalhar e mesmo com a desconfiança a gente aplica algumas técnicas, mas não podemos todas por falta do laudo fechado (Professora B).

O histórico de saúde fica tudo guardado, a gente tem na secretaria o dossiê de cada aluno e lá fica todo o histórico dele. Todo o encaminhamento fica guardado lá ou alunos que estão em processo de diagnósticos e quando estou com alguma dúvida eu vou na pasta do aluno e tiro minha dúvida sobre se já está fechado ou não (Professora B).

Percebemos na fala da professora que existe, independentemente da existência do laudo, uma preocupação de aplicar as atividades pedagógicas inclusivas, evidenciando ainda que o tempo de espera para obtenção do documento inviabiliza a espera para sua utilização no tempo necessário, obrigando o professor a agir preventivamente, com base na observação pedagógica.

Diante das falas, percebemos que um dos desafios encontrados é a negação dos pais em relação a alguma necessidade específica dos filhos, fazendo com que não aceitem um possível diagnóstico e muito menos procurar por acompanhamento fora da escola e formalizar um laudo, como afirma Pinto et al. (2016) em seus estudos:

O diagnóstico de uma doença crônica no âmbito familiar, especialmente em se tratando de crianças, constitui uma situação de impacto, podendo repercutir na mudança da rotina diária, na readaptação de papéis e ocasionando efeitos diversos no âmbito ocupacional, financeiro e das relações familiares (Pinto et al., 2016, p. 2).

Nas falas das professoras, fica evidente que há um cuidado organizado no compartilhamento das informações dos laudos diagnósticos. Elas explicam que existe um procedimento bem definido para receber e guardar esses documentos, e que várias pessoas da equipe da escola participam desse processo, mostrando que há um trabalho conjunto para garantir que todos saibam das necessidades dos alunos como mostrado a seguir:

Em relação ao compartilhamento, quando a família me entrega o laudo eu aviso a gestão e arquivo no dossiê. Além disso, faço uma lista de controle dos alunos da educação especial da escola e entrego também para a gestão, essa lista fica a disposição para que os professores tenham acesso (Professora A).

Os lados são entregues pela família na coordenação no início do ano letivo por meio de uma reunião para conhecermos um pouco da trajetória dos alunos na escola e a família dos alunos (Professora C).

Os laudos são fornecidos pela família para a escola que compõem o dossiê do aluno, a coordenação e direção da escola repassa a realidade do aluno aos professores para desenvolver seus trabalhos pedagógicos de forma orientada e o acesso dos mesmos é muito fácil, sempre que preciso recorro ao dossiê do aluno (Professora D).

As falas das professoras mostram o quanto é valioso ter um dossiê individual para cada aluno na escola. Esse material é organizado com cuidado pela equipe gestora e construído a partir de documentos importantes como os laudos entregues pelas famílias, relatórios ou outros documentos que sejam importantes no trabalho dos professores. Isso permite que os educadores compreendam melhor quem são esses alunos, suas histórias, necessidades e formas próprias de aprender.

Ter acesso fácil a essas informações faz toda a diferença na hora de planejar as aulas e pensar em estratégias que realmente acolham e façam sentido para cada criança. O dossiê, nesse sentido, não é apenas um arquivo, mas um apoio real no dia a dia, que aproxima a escola da realidade de cada estudante e fortalece a caminhada rumo a uma educação mais inclusiva.

Dessa forma, o laudo médico ainda é visto como um papel necessário para as práticas pedagógicas e inclusivas, com as análises feitas através das falas das professoras, é perceptível que no meio educacional, percebemos que existem vários desafios até que esse documento seja entregue para as professoras. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 30) afirma que:

É inegável que as ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, 'desconstruindo' a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta. Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu (Mantoan, 2003, p. 30).

Assim, Mantoan (2003), critica o modelo antigo de escolas e propõe reinventar o modelo, conceitos e práticas que efetuem essa mudança. Ou seja, não falta ferramenta e sim vontade e comprometimento entre ambos, seja a escola, pais ou a comunidade para que esse espaço se torne inclusivo e significativo para as duas partes.

Observando as falas das professoras, um dos maiores desafios que as professoras enfrentam na escola é a demora para ter em mãos os laudos médicos dos alunos. Muitas vezes, esse documento demora a sair por causa da burocracia, da falta de apoio das famílias ou da dificuldade dos serviços públicos de saúde. Por isso, as professoras acabam tendo que trabalhar com o que conseguem perceber no dia a dia, usando sua observação e registros das aulas, mesmo sem ter o laudo técnico presente.

E mesmo quando o laudo chega, ele não traz respostas prontas. O professor precisa interpretar as informações, adaptar as atividades e conversar com outros profissionais da escola e com a família para ajudar o aluno da melhor forma.

3.4.3 Elaboração e Aplicação do PEI/PDI no Contexto da Educação Inclusiva

Em relação às estratégias que desempenham a organização do trabalho docente, duas ferramentas foram introduzidas nas respostas das entrevistadas, sendo elas o Plano Educacional Individualizado (PEI) um documento elaborado a partir das observações pedagógicas em conjunto aos laudos clínicos, disponível para a organização dos objetivos de aprendizagem das crianças, das estratégias metodológicas, dos recursos e das formas de avaliação adaptadas às necessidades específicas de cada aluno. Este planejamento é feito em conjunto com a professora da sala de aula, professora da sala de recursos e com a família, promovendo um trabalho colaborativo com os responsáveis e utilizando-se de suas recomendações e vivências para um processo com objetivos claros e com foco no processo de aprendizagem do aluno.

Ademais, o segundo documento mencionado foi o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), sendo este um termo mais recente e recorrente nas escolas públicas, utilizado como um documento técnico, no qual leva em conta várias áreas do desenvolvimento do aluno, como os aspectos cognitivos, sociais, afetivos, de comunicação, além do ambiente escolar e das condições de saúde em geral. Esses pontos precisam ser acompanhados de perto, com revisões mensais, para entender melhor as dificuldades que o aluno enfrenta no processo de aprendizagem e desenvolvimento. O objetivo principal deste documento, juntamente com o PEI, é garantir que a escola consiga atender às suas necessidades, respeitando seus direitos e apoiando sua trajetória escolar.

O PDI é um documento no qual se assemelha ao PEI, mas com a nomenclatura diferente e utilizada nas escolas públicas atualmente, como relatado pela professora A quando questionada sua participação na elaboração do PEI:

No caso dos professores de sala de recursos não fazemos o Plano de Ensino Individualizado (PEI), mas sim o plano de desenvolvimento individual (PDI). Esse documento é feito com base nas informações fornecidas pelas professoras de sala regular, família, na avaliação que faço dos alunos e também com as informações do laudo e alguns relatórios (médico, terapeutas ou relatórios de escolas anteriores) que a família fornece. Após a coleta dessas informações, fica bem mais fácil a construção do documento (Professora A).

Essa fala da entrevistada revela uma prática relacionada com os princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva, ao destacar que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), conforme Anexo B, é elaborado de forma colaborativa e contextualizada, a partir de múltiplas fontes de informação, com a ajuda das professoras da sala regular, a família, laudos médicos e a própria observação pedagógica como professora responsável pelo AEE. Segundo Costa, Schmidt e Camargo (2023), o PEI é uma ferramenta orientadora para o ensino que visa atender, de forma documentada, às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Ele é estruturado a partir de uma avaliação atualizada do desempenho do estudante, incluindo metas anuais, serviços suplementares e adaptações necessárias, com foco no desenvolvimento acadêmico e funcional do educando.

O PDI, também conhecido como PEI em algumas redes de ensino, é um documento estruturado e pronto para inserir as informações dos alunos que iriam utilizar o atendimento especializado, para isso é necessário a colaboração entre todos os profissionais envolvidos. Assim, sob o mesmo ponto de vista de Valadão e Mendes (2018) quando aborda sobre o PEI e PDI no Brasil:

No Brasil, constata-se a existência de dispositivos em algumas leis estaduais e municipais, particularmente do começo dos anos 2000, garantindo o plano educacional que assume nomenclaturas diversas, tais como: plano de desenvolvimento individualizado — PDI [...] (Valadão; Mendes, 2018, p. 11).

A citação evidencia que, embora haja variações na nomenclatura, a essência do documento está vinculada à necessidade de garantir um percurso educacional adaptado às singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, embora ele não resolva os problemas de inclusão sozinho. Assim, as autoras alertam que, se o ensino continuar sendo planejado separadamente, com uma parte feita na sala comum e outra no AEE, sem integração entre elas, ainda veremos muitas reclamações na aprendizagem e socialização desse aluno, ou seja, não adianta ter somente o documento.

Além da fala da professora A, outras docentes relataram suas experiências em relação à efetivação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) no ambiente escolar. Uma das

delas foi a Professora B que afirmou:

A gente está fazendo o treinamento ainda na escola sobre o PEI e já sabemos mais ou menos o que significa o PEI, foi somente neste ano que teve início a efetivação do PEI nas escolas públicas. Atualmente, a equipe da gestão está pedindo para os professores mandarem o relatório do aluno 'casado' com o PEI, e agora, pra fazer o PEI, como eu falei anteriormente, tem que ser um grupo, um grupo de profissionais específicos para manter e fazer o PEI certinho para aquela criança, mas neste momento somente a professora do AEE tem o PEI, pois a gente ainda vai fazer o curso sobre como elaborar o documento (Professora B).

A professora reconhece o documento como uma forma prática de compreender a importância do PEI como instrumento de planejamento individualizado, mas percebe-se ainda a existência de uma lacuna na formação continuada dos docentes, especialmente da sala regular. A docente aponta que a elaboração do PEI ainda está em processo nas escolas e de conhecimento pelas professoras, o que indica que esse instrumento ainda não foi totalmente incorporado à rotina pedagógica de forma sistematizada e colaborativa.

A professora B também menciona a necessidade de uma formação específica para uma adequada estruturação da inclusão, o que está em consonância com o que destacam diferentes autoras da área da Educação Inclusiva. Em consonância com tal afirmação, Kassar (2011) aponta que, embora alguns requisitos das políticas de inclusão estejam presentes como salas com menos alunos, formação de professores e espaços adaptados, ainda persistem diversos desafios para a efetiva consolidação de uma educação inclusiva, defendendo a importância de uma formação docente crítica e contínua como ponto de partida para a inclusão. Nesse sentido, Mantoan (2003) afirma que:

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo (Mantoan, 2003, p. 42)

Segundo informações coletadas através das entrevistas, os professores esperam receber uma preparação que ofereça respostas prontas para lidar com alunos com deficiência, transtornos, dificuldades de aprendizagem ou comportamentos considerados fora dos padrões. É uma perspectiva de formação aplicada que é fragmentada, que reforça o treinamento em favor da reflexão, ignora os princípios da Educação Inclusiva, e reforça o ensino mecânico.

Entende-se que as formações devem ser momento de reflexão e acréscimos para que os professores se sintam fundamentados para o desenvolvimento com a flexibilidade necessária para trabalhar com os alunos, a escuta ativa no convívio, a construção coletiva entre os profissionais e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Outro ponto reforçado pelas professoras foi a percepção de que o PEI/PDI ainda está em fase inicial de implementação na escola onde atuam, como afirmam em suas falas:

Sim. O laudo esclarece mais nas práticas, como já citei, que, o olhar clínico é somado ao olhar pedagógico o que contribui para as estratégias utilizadas (Professora C).

Do plano PEI, não participo. Participo apenas do plano contínuo da escola com todos os outros professores da escola. Nesta escola, agora que o PEI começou a sua efetivação e os cursos sobre ele (Professora D).

Essa fala mostra que muitos professores ainda não participam diretamente da construção do PEI, o que pode demonstrar uma certa distância entre o planejamento feito para cada aluno e o planejamento geral da escola. Quando a professora diz que participa do plano contínuo, mas não do PEI, isso revela que a proposta de inclusão ainda não está bem integrada ao dia a dia da escola, o que pode dificultar o trabalho conjunto.

Dessa forma, de acordo com a autora Mantoan (2003), quando fala sobre a atuação do professor que ainda mantém uma visão tradicional e funcional do ensino, o que faz com que resistem a mudanças que desafiem suas práticas habituais. A inclusão escolar, nesse contexto, é vista como uma inovação que pode abalar a identidade profissional e o lugar conquistado por esses docentes dentro da estrutura escolar, gerando insegurança e dificultando sua efetiva participação no processo inclusivo.

As falas analisadas das professoras mostram que, mesmo sendo considerado um instrumento importante para a inclusão, o PEI/PDI ainda enfrenta várias dificuldades para ser colocado em prática. Entre os principais desafios estão a falta de formação dos professores, a divisão do trabalho na escola e a falta de tempo para que todos possam planejar juntos. Por outro lado, também é possível perceber que as escolas estão começando a adotar o PDI em suas rotinas, mesmo que ainda estejam nos primeiros passos. Isso mostra que, para que a inclusão aconteça de verdade, não basta ter documentos ou regras é preciso mudar a forma como a escola pensa.

3.4.4 Práticas Pedagógicas com e sem o Apoio do Laudo Diagnóstico

Na análise das entrevistas realizadas com as quatro docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Sala de Recursos Multifuncionais, foi possível compreender como as práticas pedagógicas inclusivas se desenvolvem diante da presença ou da ausência de laudos diagnósticos.

Percebe-se que as práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais da Educação Básica não precisam depender exclusivamente da existência de um laudo diagnóstico para se concretizarem, embora o documento seja de extrema importância para o planejamento e práticas pedagógicas. Veremos nas falas que a presença ou ausência do laudo não influencia nas atividades realizadas pelas professoras inseridas no contexto e realidade da escola pesquisada.

A professora “A” relata que, mesmo quando os alunos ainda não possuem laudo, realiza uma avaliação inicial e estabelece contato com a família por meio de uma anamnese, o que permite identificar os pontos que precisam ser trabalhados em seu atendimento:

Em relação o laudo não faz diferença, visto que em alguns casos recebo alunos encaminhados pela técnica da SEMED que ainda não tem laudo (quando estão em fase de investigação do diagnóstico), quando recebo os alunos, independentemente de ter laudo ou não, eu faço uma anamnese com a família e uma avaliação inicial dos alunos, onde consigo identificar os principais pontos que devem ser trabalhados e assim consigo fazer o planejamento (Professora A).

Uma prática que demonstra que o olhar atento do professor pode ser um ponto de partida importante para a inclusão, mesmo diante da ausência de um documento formal. A fala da docente revela uma abordagem sensível, que considera o contexto e as vivências do estudante e de sua família. Isso se alinha à ideia de que “um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação” (Mantoan, 2003, p. 41).

Dessa forma, conseguimos perceber que o laudo clínico não orienta de fato as práticas pedagógicas das professoras no ensino e na participação ativa do processo de aprendizagem ali oferecido. No entanto, de acordo com a professora, ele é uma ferramenta que auxilia em suas práticas pedagógicas. Diante disso, vale destacar que a Nota Técnica nº 04/2014 aborda sobre o diagnóstico clínico, mas não o indica como exigência para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças público-alvo da Educação Especial, não podendo ser utilizado como critério obrigatório para comprovar que o estudante pertence ou não ao grupo de indivíduos inseridos neste público.

Esse processo de obrigatoriedade sobre os laudos médicos diagnósticos reforça a falta de compreensão sobre a inclusão e o atendimento educacional, no qual devem ser assegurados a todos os alunos que apresentem necessidades educacionais específicas, mesmo que não possuam um laudo formal, embora este possa auxiliar no planejamento pedagógico.

É importante lembrar que as práticas pedagógicas inclusivas precisam estar voltadas para o estudante, e não limitadas ao que um laudo diagnóstico traz como orientação pronta. Cada aluno tem seu jeito de ser, de aprender, de se expressar e de lidar com o mundo. Por isso, mais do que seguir um documento, o professor precisa ter sensibilidade, escuta e sabedoria para adaptar suas estratégias de acordo com as necessidades reais de cada aluno, respeitando seus tempos, histórias e formas de aprender. Nesse contexto:

No questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas 'teorias pedagógicas'. A intenção é que os professores sejam capazes de explicar o que antes só sabiam reproduzir a partir do que aprendiam em cursos, oficinas, palestras, exclusivamente. A proposta incentiva os professores a interagirem regularmente com seus colegas, a estudarem juntos e a que estejam abertos a colaborar, com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão (Mantoan, 2003, p. 44).

A professora B compartilhou uma perspectiva semelhante ao relatar que, independentemente da existência do laudo, realiza adaptações e busca estratégias que favoreçam a participação e o desenvolvimento dos alunos em sala:

Sempre procuro adaptar minhas aulas conforme percebo as dificuldades dos alunos. Às vezes, o laudo vem depois de muito tempo, então eu não posso esperar por ele para começar a trabalhar de forma mais atenta com aquela criança. A gente percebe no dia a dia quem precisa de apoio diferenciado (Professora B).

De modo semelhante, a professora C afirma que adaptar suas estratégias pedagógicas a partir da realidade observada em sala, mesmo quando não há laudo:

Durante as aulas trabalho com atividades direcionadas a partir do diagnóstico realizado na primeira semana de aula. Busco partir da compreensão do aluno trazendo recursos lúdicos para apresentar alguns conteúdos mais complexos e flexibilizando o currículo independente do laudo, percebo em sala a dificuldade dos alunos e desenvolvo a minha prática a partir disso. Em muitos casos o laudo não chega até nós, porque a família ainda não investigou e acabam alegando dificuldade para consultas e exames [...] (Professora C).

Essas falas reforçam a ideia de que o planejamento pedagógico pode e deve partir da

observação e vivências do professor em relação ao desempenho do aluno, sempre respeitando seu tempo e formas de aprender. Dessa forma, a professora assume a sala com protagonismo e consciência pedagógica ao tomar decisões sobre a prática em sala de aula para seus alunos conforme suas potencialidades individuais.

Outro fator pontuado e que influencia é o modo como o ambiente da sala está organizado e estruturado, mostrando que há diferentes formas de acessar o conteúdo, fazendo-se contribuir para que todos os alunos aprendam melhor. Esse é um exemplo de como o planejamento das aulas pode ser feito pensando em diferentes jeitos de aprender, mostrando que a inclusão é boa para todos os alunos, e não só para aqueles que têm um laudo.

Outro ponto de destaque é o perfil flexível e adaptativo docente, no qual a partir da fala da professora C, tem-se que a mesma adapta suas atividades conforme as necessidades percebidas em sala, e mesmo sem a confirmação de um diagnóstico formal. O mesmo percebe-se na fala da Professora D:

Especificamente na aula de educação física, uma das estratégias utilizadas no desenvolvimento da aula são atividades cooperativas que façam com que os alunos ajudem os outros com alguma necessidade a participar e interagir na aula. Por isso a importância dos laudos para o planejamento (Professora D).

Diante das falas analisadas, é possível compreender que o desenvolvimento de práticas pedagógicas pode acontecer tanto com a presença de laudos quanto na sua ausência. O professor, passa a observar e conhecer o dia a dia dos alunos e entender suas formas de entender e aprender, dessa forma, consegue adaptar suas estratégias de ensino conforme as necessidades percebidas em sala. Isso mostra que o planejamento pode partir da vivência e da observação do educador, sem depender exclusivamente de um diagnóstico formal para trabalhar com aquele aluno. Assim, o laudo pode ser um apoio, mas não deve ser o único modo para promover a aprendizagem, pois a atenção e as testagens de práticas do professor são fundamentais para garantir a inclusão.

Além disso, o processo de testar as práticas a partir das observações feitas envolve uma maior organização sobre o ambiente, sendo os espaços da sala de aula, atividades e a adoção de métodos que atendam diferentes jeitos de aprender. Dessa forma, a ação do professor beneficia todos os alunos e não somente o público da educação especial. Portanto, com ou sem a presença desse documento, o que importa é a postura do professor em adaptar, estudar e flexibilizar suas ações pedagógicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, Entre o papel e a vivência: a importância dos laudos diagnósticos no planejamento de práticas inclusivas, teve como objetivo compreender, com base em teorias, leis, políticas públicas e nas falas das professoras, qual é o verdadeiro papel dos laudos médicos diagnósticos no processo de inclusão escolar. Assim, o estudo buscou entender a sua importância e como as professoras da escola utilizam esses laudos para planejar atividades voltadas aos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. A partir disso, buscamos saber se esses laudos realmente ajudam na criação de práticas pedagógicas inclusivas e como eles influenciam o dia a dia da escola.

Logo no início da pesquisa, tornou-se essencial retomar algumas vivências pessoais e profissionais que despertaram meu interesse pelo tema e que ajudaram a construir o olhar investigativo adotado ao longo do trabalho. Durante a convivência com professores da educação básica, especialmente nos estágios supervisionados, e com seus alunos com deficiência ou transtornos, foi possível perceber o quanto os laudos diagnósticos são significativos e muitas vezes são tratados como um guia para o desenvolvimento de prática pedagógicas, como se, a ausência dos mesmos tornasse impossível o planejamento docente, como se os mesmos definissem toda a identidade e trajetória escolar de um aluno. Essa observação me levou a pesquisar mais a fundo qual é, de fato, a função desses documentos nas práticas de ensino voltadas para a inclusão.

Com isso, durante a pesquisa, observou-se que os laudos diagnósticos têm sim sua relevância no ambiente educacional, principalmente por indicarem as necessidades específicas de cada aluno, assim como, ajudarem a garantir o acesso a direitos como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as adaptações curriculares para estes alunos.

No entanto, também ficou claro que o laudo não pode ser visto como ponto final no processo de ensino-aprendizagem e nem um documento obrigatório. Ele deve ser compreendido como um apoio, e não como uma limitação. A prática docente precisa ir além do que está registrado em um documento clínico, considerando as potencialidades dos alunos, suas histórias de vida, seus modos singulares de aprender e interagir. Mesmo com essas descobertas, é importante lembrar que este estudo foi feito em apenas uma escola, e com um número pequeno de participantes, o que recorta uma realidade específica, mas que também dá abertura para ampliação desta pesquisa para uma compreensão mais ampla sobre os impactos reais que a presença ou ausência de laudos médicos diagnósticos influenciam diretamente no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas de professores que possuem alunos que

fazem parte do público alvo da Educação Especial.

Além disso, a análise dos dados evidenciou a necessidade de maior apoio aos professores no que se refere à elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Esses planos, quando bem construídos, podem garantir uma intervenção pedagógica mais centralizada ao aluno. No entanto, a ausência de informações completas sobre os estudantes e a falta de formação específica acabam dificultando a construção desses documentos que são exigidos pela escola.

A carência na formação continuada dos docentes se torna um desafio recorrente. Muitos relataram não se sentirem preparados para lidar com as demandas da educação inclusiva, o que reforça a demanda de investimentos em formação inicial e voltada para essa área, que contemplem as especificidades do atendimento a alunos com necessidades.

Por fim, esta pesquisa reforça que as práticas pedagógicas inclusivas não podem se apoiar apenas em laudos ou documentos médicos. A verdadeira inclusão acontece no olhar atento do professor, que busca entender cada aluno de forma única, valorizando suas diferenças e adaptando suas estratégias para atender às necessidades de cada um. Os laudos devem servir como um apoio, e não como uma barreira ou rótulo. O que realmente importa é o vínculo que se cria com o estudante, o respeito às suas potencialidades e o compromisso genuíno com seu aprendizado. O professor precisa enxergar além do papel, acolhendo cada aluno como uma pessoa singular.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 9 out. 2001. Publicação original, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2001a, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

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, p. 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 27 dez. 1961, p. 11.429 (coleção 1961, vol. 7, p. 51). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2025.

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: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília,

2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Plano Estratégico Institucional – PEI. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/governanca/pei>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, jan. 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/ccivil_03/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. *Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011. 46 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passo_a_passo_programa_saude_escola.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

Convenção da Organização dos Estados Americanos. (1999). Convenção Interamericana sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência. Recuperado de: Convenção da Organização dos Estados Americanos DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001 Promulga a Convenção Interamericana.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher. **Individualized Educational Plan: implementation and influence on collaborative work for the inclusion of students with autism**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280098, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FONTOURA, G. P. da; SARDAGNA, H. V. **Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização**. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 44/1–26, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41866>. Acesso em: 2 jan. 2025.

FRANCO, Marco Antonio Melo. **Paralisia cerebral e práticas pedagógicas: (in)apropriações do discurso médico**. Orientador: Alysson Massote Carvalho; Co-orientadora: Leonor Bezerra Guerra. 24 de abril de 2009. Tese de Doutorado – Faculdade de Medicina, Programa de Pós- Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECJS-7WYEZC/1/marco_ant_nio_melo_franco.pdf. Acesso em: 2 de jan. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. *Educar em Revista*, v. 41, p. 61–79, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 25 jul. 2025.

KRANZ, C. R. CAMPOS, H. R. Educação Especial, Psicologia e Políticas Públicas: **o diagnóstico e as práticas pedagógicas**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VtWXdS7GjstMx6S6mYhQKVf/>. Acesso em: 5 jan. 2025.

- LIMA, Telma Aparecida; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Revista Katálysis*, v. 10, n. esp., p. 37–45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149–158, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230076, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdHJSg/>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PINTO, Rosângela Nunes Martins et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngen/a/Op39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR>. Acesso em: 26 jul. 2025.
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025
- SILVA, Carla Cilene Baptista da; MOLERO, Elaine Soares da Silva; ROMAN, Marcelo Domingues. **A interface entre saúde e educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva**. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 109–115, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/hX5BPPPhkyVgtBgTWHMyd7yg/>. Acesso em: 5 maio 2025.
- SILVA, Lia Spadini da; SZYMANSKI, Luciana. **Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras**. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zV3mptHbZjLyVFhg3q9XxzS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio. 2025.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

WILL, F. de S. **O diagnóstico, o laudo clínico e a escolarização dos alunos públicos da educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 149–166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/>. Acesso em: 24 jul. 2025.



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Estudo: **TÍTULO DA PESQUISA**

Pesquisador Responsável: **NOME DO PESQUISADOR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é investigar as relações existentes entre os laudos médicos diagnósticos para crianças público-alvo da Educação Especial e a importância dada pelos educadores a estes laudos para a construção do planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: participar de entrevista que possuirá perguntas que versam sobre a formação continuada do município, organização, divulgação e participação sobre as mesmas. Além destas, perguntas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista e suas relações com as formações continuadas realizadas no município de São Luís no estado do Maranhão.

No nosso estudo, caso em algum momento da entrevista você não se sinta confortável em responder alguma das perguntas ou queira cessar a entrevista em qualquer momento da mesma, você está apto para informar a entrevistadora suas vontades e assim será realizado. De antemão, já confirmamos que todos os seus dados estão guardados sob sigilo, confidencialidade e respeito assegurados pela lei e comprovados por este termo.

Esta pesquisa contribuirá de forma positiva para a compreensão das demandas diagnosticadas em relação ao público alvo da Educação Especial, assim como também compreender os processos já existentes realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) quanto os planos de formação continuada existentes no município como incentivo e anseio de aperfeiçoamento do corpo docente municipal de São Luís/Ma.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou poderá vir a receber na instituição. O(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas

consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Nome do pesquisador, pelo telefone [TELEFONE] e/ou pelo e-mail [EMAIL]. Esse termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para a pesquisadora.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: Título da Pesquisa

_____ Assinatura do participante	Data: ____/____/____
-------------------------------------	-------------------------

Eu, Nome do Pesquisador, declaro cumprir as exigências explicitadas neste termo

_____ Assinatura da Pesquisadora	Data: ____/____/____
-------------------------------------	-------------------------

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

Pesquisadora: Fernanda Fernandes Pacheco

Orientador: Prof. Me. Guilherme Willisngton Tavares Pereira

Título da monografia: ENTRE O PAPEL E A VIVÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DOS LAUDOS DIAGNÓSTICOS NO PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Data: __/__/__

Entrevistada: _____

1 - Você já teve ou tem alunos público-alvo da Educação Especial em sua turma? Poderia falar sobre essa experiência? - Criança com alguma deficiência física ou intelectual, Autismo, Dislexia, TDAH, etc....

2 - Qual você diria que é o papel da escola e dos professores diante das necessidades desses alunos?

3 - Sabemos que alguns dos alunos possuem laudos diagnósticos, de que forma esses laudos diagnósticos costumam chegar até você? São de fácil acesso? Quem fornece ou compartilha essas informações?

4 - Como você compreende o papel dos laudos diagnósticos de crianças que possuem alguma deficiência ou transtorno dentro da escola? Esses laudos auxiliam de alguma forma a prática pedagógica docente? Pode dar algum exemplo?

5 - Quais estratégias pedagógicas você utiliza ou já utilizou para atender alunos com e sem diagnóstico? A presença ou ausência do laudo diagnóstico altera o planejamento de sua prática?

6 - Você já participou da elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI)? Como foi? O laudo ajudou nesse processo?

7 - Se pudesse propor melhorias em relação ao compartilhamento de informações do histórico de saúde de seus alunos, o que você sugeriria para que essas informações, como os próprios laudos, fossem mais bem utilizadas como instrumentos de inclusão?

8 - Você percebe mudanças na forma como a escola lida com alunos da Educação Especial ao longo dos anos? Você diria que essas mudanças ocorreram por conta do que?

ANEXO A - DOCUMENTO DISPONIBILIZADO PELA SEMED DAS ESCOLAS COM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

NUCLEOS	QUANT. ESCOLAS	UEB	NÍVEL DE ENSINO DA ESCOLA	QUANT. PROF.	SITUAÇÃO PROFESSOR	NÍVEL	QUANTIDADE
ANIL	1	UEB AGOSTINHO VASCONCELOS	ENSINO FUNDAMENTAL	1	PROFESSOR	EDUCAÇÃO INFANTIL	16
	2	UEB ELPÍDIO HERMES DE CARVALHO	ENSINO FUNDAMENTAL	2	PROFESSOR		
	3	EMIR JUSTINO	ENSINO FUNDAMENTAL	3	PROFESSOR	ENSINO FUNDAMENTAL	102
	4	NEWTON NEVES	ENSINO FUNDAMENTAL	4	PROFESSOR		
	5	PADRE NEWTON PEREIRA	ENSINO FUNDAMENTAL	5	CARÊNCIA		
	6	PRIMAVERA	ENSINO FUNDAMENTAL	6	CARÊNCIA		
	7	PROF RUBEM T GOULART	ENSINO FUNDAMENTAL	7	CARÊNCIA		
	8	PROF RUBEM T GOULART - ANEXO PAX	ENSINO FUNDAMENTAL	8	PROFESSOR		
	9	SÁ VALLE	ENSINO FUNDAMENTAL	9	PROFESSOR		
	10	UI MARIA DO CARMO ABREU	ENSINO FUNDAMENTAL	10	PROFESSOR		
	11	UI PADRE ANTONIO VIEIRA	ENSINO FUNDAMENTAL	11	PROFESSOR		
CENTRO	12	ALBERTO PINHEIRO	ENSINO FUNDAMENTAL	12	PROFESSOR		
	13	BANDEIRA TRIBUZZI	ENSINO FUNDAMENTAL	13	PROFESSOR		
	14	BERNARDINA SPÍNDOLA	EDUCAÇÃO INFANTIL	14	PROFESSOR		
	15	CRECHE MARIA DE JESUS CARVALHO	EDUCAÇÃO INFANTIL	15	PROFESSOR		
	16	CRIANÇA FELIZ	EDUCAÇÃO INFANTIL	16	CARÊNCIA		
	17	FREDERICO CHAVES INF	EDUCAÇÃO INFANTIL	17	CARÊNCIA		
	18	NEGRO COSME	EDUCAÇÃO INFANTIL	18	PROFESSOR		
	19	MINISTRO MÁRIO ANDREAZZA	EDUCAÇÃO INFANTIL	19	PROFESSOR		
	20	MON FREDERICO CHAVES	EDUCAÇÃO INFANTIL	20	PROFESSOR		
	21	NOSSA S. APARECIDA	EDUCAÇÃO INFANTIL	21	PROFESSOR		
	22	PAULO FREIRE	EDUCAÇÃO INFANTIL	22	PROFESSOR		
	23	PEDRO BERTOL	EDUCAÇÃO INFANTIL	23	CARÊNCIA		
	24	ROSÁRIO NINA	EDUCAÇÃO INFANTIL	24	PROFESSOR		
	25	SÃO SEBASTIÃO	EDUCAÇÃO INFANTIL	25	PROFESSOR		
	26	SOFIA SILVA	EDUCAÇÃO INFANTIL	26	PROFESSOR		
CIDADE OPERÁRIA	27	ANA LÚCIA CHAVES FECURY	EDUCAÇÃO INFANTIL	27	PROFESSOR		
	28	ANTONIO VIEIRA	EDUCAÇÃO INFANTIL	28	PROFESSOR		
	29	CIDADE OLÍMPICA	EDUCAÇÃO INFANTIL	29	PROFESSOR		
	30	CRECHE ESCOLA ELZA MARIA	EDUCAÇÃO INFANTIL	30	PROFESSOR		
	31	CRECHE MARIA FIRMINA DOS REIS	EDUCAÇÃO INFANTIL	31	CARÊNCIA		
	32	CRECHE SÃO RAIMUNDO	EDUCAÇÃO INFANTIL	32	CARÊNCIA		
	33	FELIPE CONDURU	EDUCAÇÃO INFANTIL	33	CARÊNCIA		
	34	GALILEU CLEMENTINO	EDUCAÇÃO INFANTIL	34	CARÊNCIA		
	35	ANEXO ISEMA	EDUCAÇÃO INFANTIL	35	PROFESSOR		
	36	JACKSON KEPPLER LAGO	EDUCAÇÃO INFANTIL	36	PROFESSOR		
	37	JAIR RODRIGUES	EDUCAÇÃO INFANTIL	37	PROFESSOR		
	38	LAURA ROSA	EDUCAÇÃO INFANTIL	38	CARÊNCIA		

	39	LUIS REGO	ENSINO FUNDAMENTAL	82	PROFESSOR			
				83	PROFESSOR			
	40	CRECHE TEREZA PUGLER	EDUCAÇÃO INFANTIL	84	PROFESSOR			
				85	CARÊNCIA			
	41	MARIA JOSÉ VAZ DOS SANTOS	ENSINO FUNDAMENTAL	86	CARÊNCIA			
				87	CARÊNCIA			
	42	NASCIMENTO DE MORAES	ENSINO FUNDAMENTAL	88	PROFESSOR			
				89	PROFESSOR			
	43	PR ESTEVAM ANGELO SOUSA	EDUCAÇÃO INFANTIL	90	PROFESSOR			
				91	PROFESSOR			
	44	PROF JOSÉ DA SILVA ROSA	ENSINO FUNDAMENTAL	92	PROFESSOR			
				93	PROFESSOR			
	45	RECANTO DOS PÁSSAROS	EDUCAÇÃO INFANTIL	94	PROFESSOR			
				95	PROFESSOR			
	46	RIBAMAR BOGÉA	ENSINO FUNDAMENTAL	96	PROFESSOR			
				97	PROFESSOR			
	47	SANTA CLARA	ENSINO FUNDAMENTAL	98	PROFESSOR			
				99	PROFESSOR			
	48	TANCREDO NEVES	ENSINO FUNDAMENTAL	100	PROFESSOR			
				101	PROFESSOR			
	49	TANCREDO NEVES - PROFISSIONAL	ENSINO FUNDAMENTAL	102	PROFESSOR			
				103	PROFESSOR			
	50	UI CARLOS CUNHA	ENSINO FUNDAMENTAL	104	PROFESSOR			
				105	PROFESSOR			
	51	ALBERICO SILVA	ENSINO FUNDAMENTAL	106	PROFESSOR			
				107	PROFESSOR			
	52	DARCY RIBEIRO	ENSINO FUNDAMENTAL	108	PROFESSOR			
				109	PROFESSOR			
	53	DARCY RIBEIRO - DARCYZINHO	ENSINO FUNDAMENTAL	110	CARÊNCIA			
				111	PROFESSOR			
	54	JOÃO LIMA SOBRINHO	ENSINO FUNDAMENTAL	112	PROFESSOR			
				113	PROFESSOR			
	55	LUÍS VIANA	ENSINO FUNDAMENTAL	114	PROFESSOR			
				115	PROFESSOR			
	56	PROF. RUBEM ALMEIDA	ENSINO FUNDAMENTAL	116	PROFESSOR			
				117	PROFESSOR			
	57	RIVANDA BERENICE BRAGA	ENSINO FUNDAMENTAL	118	PROFESSOR			
				119	PROFESSOR			
	58	ROSA MOCHEL	ENSINO FUNDAMENTAL	120	CARÊNCIA			
				121	PROFESSOR			
	59	UI ARTHUR AZEVEDO	ENSINO FUNDAMENTAL	122	CARÊNCIA			
				123	PROFESSOR			
	60	UI DUQUE DE CAXIAS	ENSINO FUNDAMENTAL	124	PROFESSOR			
				125	CARÊNCIA			
	61	CRECHE ESCOLA MUNICIPAL JARDIM DO SABER	EDUCAÇÃO INFANTIL	126	CARÊNCIA			
				127	CARÊNCIA			
	61	CARLOS CHAHIB	ENSINO FUNDAMENTAL	128	PROFESSOR			
				129	PROFESSOR			
	62	GOV LEONEL BRIZOLA	ENSINO FUNDAMENTAL	130	PROFESSOR			
				131	PROFESSOR			
	63	MARIA ALICE COUTINHO - ANEXO LEONARDO DA VINCI	ENSINO FUNDAMENTAL	132	PROFESSOR			
				133	PROFESSOR			
	64	MARIA ALICE COUTINHO	ENSINO FUNDAMENTAL	134	PROFESSOR			
				135	PROFESSOR			
	65	MARIANA PAVÃO	ENSINO FUNDAMENTAL	136	PROFESSOR			
				137	PROFESSOR			
	66	MENINO JESUS DE PRAGA	ENSINO FUNDAMENTAL	138	PROFESSOR			
				139	PROFESSOR			
	67	NEIVA MOREIRA	ENSINO FUNDAMENTAL	140	PROFESSOR			
				141	PROFESSOR			
	68	OLINDA DESTERRO	ENSINO FUNDAMENTAL	142	PROFESSOR			
				143	PROFESSOR			
	69	PROFESSOR JOÃO DE SOUZA GUIMARÃES - ANEXO ALEGRIA DO SABER	ENSINO FUNDAMENTAL	144	PROFESSOR			
				145	PROFESSOR			
	70	PROFESSOR JOÃO DE SOUZA GUIMARÃES - ANEXO CRIANÇA ESPERANÇA	ENSINO FUNDAMENTAL	146	PROFESSOR			
				147	PROFESSOR			
	71	PROF RONALD CARVALHO	ENSINO FUNDAMENTAL	148	PROFESSOR			
				149	PROFESSOR			
	72	PROF RONALD CARVALHO - ANEXO TERCEIRO MILÊNIO	ENSINO FUNDAMENTAL	150	PROFESSOR			
				151	PROFESSOR			
	73	PROFESSOR JOÃO DE SOUZA GUIMARÃES	ENSINO FUNDAMENTAL	152	CARÊNCIA			
				153	PROFESSOR			
	74	SÃO JOSÉ	ENSINO FUNDAMENTAL	154	CARÊNCIA			
				155	PROFESSOR			
				156	PROFESSOR			
				157	PROFESSOR			
				158	PROFESSOR			
				159	PROFESSOR			
				160	PROFESSOR			
				161	CARÊNCIA			
				162	PROFESSOR			
				163	PROFESSOR			
				164	PROFESSOR			

ITAQUI BACANGA	75	TOM E JERRY (ANEXO BALÃO MÁGICO)	ENSINO FUNDAMENTAL	165	PROFESSOR
				166	CARÊNCIA
	76	TOM E JERRY	ENSINO FUNDAMENTAL	167	PROFESSOR
				168	CARÊNCIA
	77	CARLOS SAADS	ENSINO FUNDAMENTAL	169	PROFESSOR
				170	PROFESSOR
	78	CÔNEGO SIDNEY CASTELO BRANCO FURTADO	ENSINO FUNDAMENTAL	171	PROFESSOR
				172	CARÊNCIA
	79	CRECHE VILA ISABEL	EDUCAÇÃO INFANTIL	173	PROFESSOR
				174	PROFESSOR
	80	HENRIQUE DE LA ROQUE	ENSINO FUNDAMENTAL	175	PROFESSOR
				176	PROFESSOR
	81	JOÃO DO VALE	ENSINO FUNDAMENTAL	177	PROFESSOR
				178	CARÊNCIA
	82	MARIA ROSA MOCHEL	ENSINO FUNDAMENTAL	179	CARÊNCIA
				180	CARÊNCIA
ZONA RURAL	83	MINISTRO CARLOS MADEIRA	ENSINO FUNDAMENTAL	181	PROFESSOR
				182	PROFESSOR
	84	ODYLO COSTA FILHO	ENSINO FUNDAMENTAL	183	CARÊNCIA
				184	PROFESSOR
	85	ORQUÍDEA SANTOS	ENSINO FUNDAMENTAL	185	CARÊNCIA
				186	CARÊNCIA
	86	UI VILA EMBRATEL	ENSINO FUNDAMENTAL	187	PROFESSOR
				188	CARÊNCIA
	87	SRM PROFISSIONAL NÚCLEO ITAQUI BACANGA	ENSINO FUNDAMENTAL	189	CARÊNCIA
				190	CARÊNCIA
	88	ANEXO SANTA MARIA	ENSINO FUNDAMENTAL	191	CARÊNCIA
				192	CARÊNCIA
	89	ARTUR NABANTINO GONÇALVES AZEVEDO	ENSINO FUNDAMENTAL	193	PROFESSOR
				194	CARÊNCIA
	90	CASA FAMILIAR RURAL	ENSINO FUNDAMENTAL	195	CARÊNCIA
				196	PROFESSOR
	91	CLEONICE LOPES	ENSINO FUNDAMENTAL	197	PROFESSOR
				198	PROFESSOR
	92	DILSON RAMOS	ENSINO FUNDAMENTAL	199	PROFESSOR
				200	CARÊNCIA
	93	DOM JOSÉ MEDEIROS DELGADO	ENSINO FUNDAMENTAL	201	PROFESSOR
				202	PROFESSOR
	94	EVANDRO BESSA - ESTIVA	ENSINO FUNDAMENTAL	203	PROFESSOR
				204	PROFESSOR
	95	EVANDRO BESSA - COQUEIRO	ENSINO FUNDAMENTAL	205	CARÊNCIA
				206	CARÊNCIA
	96	GOMES DE SOUSA (V MARAN)	ENSINO FUNDAMENTAL	207	PROFESSOR
				208	CARÊNCIA
	97	HAYDEE CHAVES	ENSINO FUNDAMENTAL	209	PROFESSOR
				210	CARÊNCIA
	98	HORTÊNCIA PINHO - ANEXO NOSSA SENHORA DE NAZARÉ	ENSINO FUNDAMENTAL	211	PROFESSOR
				212	PROFESSOR
	99	JOÃO MOHANA	ENSINO FUNDAMENTAL	213	PROFESSOR
				214	PROFESSOR
	100	JOSÉ AUGUSTO MOCHEL	ENSINO FUNDAMENTAL	215	PROFESSOR
				216	PROFESSOR
	101	JOSÉ GONÇALVES DO AMARAL RAPOSO	ENSINO FUNDAMENTAL	217	PROFESSOR
				218	CARÊNCIA
	102	JOSEFINA SERRÃO	ENSINO FUNDAMENTAL	219	CARÊNCIA
				220	PROFESSOR
	103	LUZENIR MATA ROMA	ENSINO FUNDAMENTAL	221	PROFESSOR
				222	PROFESSOR
	104	MANUELA VARELA (CAJUEIRO)	ENSINO FUNDAMENTAL	223	PROFESSOR
				224	CARÊNCIA
	105	MARIA THEREZA CABRAL	ENSINO FUNDAMENTAL	225	PROFESSOR
				226	PROFESSOR
	106	MARIO PEREIRA	ENSINO FUNDAMENTAL	227	PROFESSOR
				228	PROFESSOR
	107	NOSSOS AMIGUINHOS	EDUCAÇÃO INFANTIL	229	PROFESSOR
				230	CARÊNCIA
	108	PROTEÇÃO DE JESUS	ENSINO FUNDAMENTAL	231	CARÊNCIA
				232	PROFESSOR
	109	RIO GRANDE	EDUCAÇÃO INFANTIL	233	PROFESSOR
				234	PROFESSOR
	110	ROSILDA CORDEIRO	ENSINO FUNDAMENTAL	235	PROFESSOR
				236	PROFESSOR
	111	RUBEM FERREIRA ROSA	ENSINO FUNDAMENTAL	237	PROFESSOR
				238	PROFESSOR
	112	SÃO JOSÉ (ITAPERÁ)	ENSINO FUNDAMENTAL	239	PROFESSOR
				240	PROFESSOR
	113	SÃO RAIMUNDO	ENSINO FUNDAMENTAL	241	PROFESSOR
				242	PROFESSOR
	114	SARAIVA FILHO	ENSINO FUNDAMENTAL	243	PROFESSOR
				244	PROFESSOR
	115	ZEBINA EUGÊNIA COSTA	ENSINO FUNDAMENTAL	245	PROFESSOR
				246	PROFESSOR
	116	ZULEIDE ANDRADE	ENSINO FUNDAMENTAL	247	PROFESSOR
				248	PROFESSOR

ANEXO B – MODELO NÃO PREENCHIDO DE PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL PARA O AEE

PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado¹

PARTE I - INFORMAÇÕES E AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE

IDENTIFICAÇÃO

NOME DO ESTUDANTE	
DATA DE NASCIMENTO	
ENDEREÇO	

Dados familiares

MÃE				IDADE	
PROFISSÃO		ESCOLARIDADE		TELEFONE	
PAI				IDADE	
PROFISSÃO		ESCOLARIDADE		TELEFONE	
RESPONSÁVEL				IDADE	
PROFISSÃO		ESCOLARIDADE		TELEFONE	
VÍNCULO DO RESPONSÁVEL					

MORA COM	
----------	--

NÚMERO DE IRMÃOS	IDADES

¹ Adaptado de Poker et al. (2013).

ccvçq~'['q2.

Informação escolar

UEB EC					
ENDEREÇO				NÚCLEO	
ANO DE ESCOLARIDADE ATUAL (CLASSE REGULAR)	NÍVEL	☐ EDUC. INFANTIL ☐ ENS. FUNDAMENTAL ☐ EJA	TURNO	☐ M ☐ V ☐ N	
IDADE EM QUE ENTROU NA ESCOLA:					
HISTÓRIA ESCOLAR (COMUM) E ANTECEDENTES RELEVANTES:					
HISTÓRIA ESCOLAR (ESPECIAL) E ANTECEDENTES RELEVANTES:					
MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (DIFICULDADES APRESENTADAS PELO ESTUDANTE):					
PROFESSOR SRM		TELEFONE			

Avaliação geral

ÂMBITO FAMILIAR Apontar de forma descritiva as condições familiares do estudante
1- Características do ambiente familiar (condições da moradia e atitudes):
2- Convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicações, expectativas):
3- Condições do ambiente familiar para a aprendizagem escolar:

¹ Adaptado de Poker *et al.* (2013).

ccvçq~' [' q3

ÂMBITO ESCOLAR
Apontar de forma descritiva as condições da escola para atender às necessidades educacionais do estudante
1. Em relação à cultura e filosofia da escola:
2. Em relação à organização da escola (acessibilidade física, organização das turmas; mobiliários adequados, critérios de matrícula, número de estudantes nas salas, interação com as famílias, orientação/apoio aos professores, procedimentos de avaliação, formação continuada de professores, desenvolvimento de projetos, atividades propostas para a comunidade escolar, grupos de estudo etc.):
3. Em relação aos recursos humanos (professor auxiliar de sala, instrutor de Libras, tutor na sala de aula, parceria com profissionais da saúde etc.):
4. Em relação às atitudes frente ao estudante (estudantes, funcionários, professores, gestores, pais etc.):
5. Em relação ao professor da sala de aula regular (formação inicial e continuada, motivação pra trabalhar, reação frente às dificuldades do estudante, aspecto físico da sala de aula, recursos de ensino-aprendizagem, estratégias metodológicas, estratégias avaliativas, apoio de especialistas etc.):

Avaliação do estudante

5.1- Condições de saúde geral

Caso o estudante apresente alguma deficiência, problemas de comportamento e/ou problemas de saúde, descreva:
1- Tem diagnóstico da área da saúde que indica surdez, deficiência visual, física ou intelectual ou transtorno global de desenvolvimento? 1.1- Se sim, qual a data e o resultado do diagnóstico? 1.2- Se não, qual é a situação do estudante quanto ao diagnóstico?
2- Tem outros problemas de saúde? 2.1- Se sim, quais?
3- Faz uso de medicamentos controlados? 3.1- Se sim, quais? 3.2- O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Explique.
4- Existem recomendações da área da saúde? 4.1- Se sim, quais?

¹ Adaptado de Poker et al. (2013).

5.2- Necessidades educacionais específicas do estudante

Caso o estudante apresente alguma necessidade educacional especial, descreva:
1- Deficiência(s) ou suspeita de deficiência(s) específica(s) apresentada(s).
2- Sistema linguístico utilizado pelo estudante na sua comunicação:
3- Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo estudante:
4- Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para o estudante:
5- Implicações da necessidade educacional especial do estudante para a acessibilidade curricular:
6- Outras informações relevantes:

¹ Adaptado de Poker *et al.* (2013).

ccvçq~" [q6

1- 5.3- Desenvolvimento do estudante (ESTE ITEM DEVE SER REVISADO MENSALMENTE)

FUNÇÃO COGNITIVA	PERCEPÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal. Observações:
	ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. Observações:
	MEMÓRIA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica. Observações:
	LINGUAGEM (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como Braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar. Observações:
	RACIOCÍNIO LÓGICO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc. Observações:

¹ Adaptado de Poker *et al.* (2013).

ccvçq''['q7

FUNÇÃO MOTORA	DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço temporal, coordenação motora. Observações:
FUNÇÃO PESSOAL/ SOCIAL	ÁREA EMOCIONAL - AFETIVA - SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade. Observações:

São Luís/MA, ____ de ____ de ____.

Professor(a) SRM_____
Coordenação SRM

Com base nas potencialidades e considerando as dificuldades apresentadas pelo estudante, indicar quais são as suas necessidades educacionais especiais que constituem os objetivos do planejamento pedagógico no AEE:



PREFEITURA DE SÃO LUÍS

¹A r et al. (2013).

Instrumental AEE- SAAE/SEMED 2018.

ccvçq" '[' q8

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

***Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento
Educativo Especializado¹***

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI) - PARTE II

PARTE II - PLANO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

NOME DO ESTUDANTE											
DATA DE NASCIMENTO				ENDEREÇO							
RESPONSÁVEL								TEL.			
UEB ENS. COMUM								NÚCLEO			
	TURNO	[] M [] V [] N	SÉRIE/ANO			NÍVEL	[] EDUC. INFANTIL [] ENS. FUNDAMENTAL [] EJA				
TÉCNICO SAAE QUE REALIZOU O ENCAMINHAMENTO			TEL.			DATA ENCAMINHAMENTO			SÍNTESE	[] ENTREGUE EM: _____ [] NÃO ENTREGUE	
UEB SRM					NÚCLEO			TURNO	[] M [] V [] N		
PROF. SRM								TEL.			

2- Ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais do estudante:

ÂMBITOS	Ações necessárias já existentes:	Ações necessárias que ainda precisam ser desenvolvidas:	Responsáveis
ESCOLA			
SALA DE AULA			
FAMÍLIA			
SAÚDE			

¹ Adaptado de Poker et al. (2013).

ccvcq''['q9

3- Organização do atendimento educacional especializado

TIPO DE AEE	
☐ Sala de Recursos Multifuncional	☐ Mediação no ensino comum
☐ Cuidador	☐ Projeto TEA
☐ NEECAHS	☐ Transcritor Braille
☐ Professor de Libras	☐ Intérprete no ensino comum
☐ SRM Profissional	☐ Outro(s)

FREQUÊNCIA SEMANAL
☐ 2 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional
☐ 3 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional
☐ 4 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional
☐ Projeto TEA _____ vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional _____ vezes por semana no ensino comum
☐ Outro(s)

TEMPO DE ATENDIMENTO NA SRM
☐ __ hora(s) __ minutos por atendimento na SRM

TEMPO DE ATUAÇÃO DO CUIDADOR
☐ Durante as aulas. Especifique:
☐ Intervalo. Especifique:
☐ Outro momento. Especifique:

COMPOSIÇÃO DO ATENDIMENTO	
☐ Atendimento individual	☐ Atendimento em dupla
☐ Atendimento individual e coletivo	☐ Atendimento pequenos grupos

¹ Adaptado de Poker et al. (2013).

ccvq~'[q10

OUTROS PROFISSIONAIS DA EQUIPE DA SAE ENVOLVIDOS	
☐ Técnico SAE	☐ Assistente Social
☐ Psicopedagogo	☐ Fisioterapeuta
☐ Psicólogo	☐ Fonoaudiólogo
☐ Terapeuta Ocupacional	☐

ORIENTAÇÕES A SEREM REALIZADAS PELO PROFESSOR DE AEE
☐ Orientações ao professor de sala de aula. Quais?
☐ Orientações ao professor de Educação Física. Quais?
☐ Orientações aos colegas de turma. Quais?
☐ Orientações ao diretor da escola. Quais?
☐ Orientações ao coordenador pedagógico. Quais?
☐ Orientações à família do estudante. Quais?
☐ Orientações aos funcionários da escola. Quais?
☐ Outras orientações. Quais?

ccvçq~''[' q11

4- Sala de Recursos Multifuncional (ESTE ITEM DEVE SER REVISADO MENSALMENTE).

ÁREAS A SEREM TRABALHADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	
Apontar o que será desenvolvido com o estudante, em cada área no AEE: Área Cognitiva Área Motora Área Social	
OBJETIVOS	Descrever os objetivos que pretende alcançar com o estudante, em cada área no AEE: • Área Cognitiva • Área Motora • Área Social
ATIVIDADES DIFERENCIADAS	Descrever as atividades que pretende desenvolver com o estudante no AEE: () Comunicação alternativa () Informática acessível () Libras () Adequação de material () Outra? Qual?
METODOLOGIA DE TRABALHO	Descrever o plano de ação metodológica utilizado com o estudante no AEE:

ccvçq~' [' q12

RECURSOS MATERIAIS EQUIPAMENTOS	Descrever os recursos/equipamentos que serão produzidos e utilizados para o estudante no AEE:
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Descrever o período e pontuar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do estudante no AEE:
AVALIAÇÃO DO PERÍODO (RELATÓRIO FINAL)	No final do período, descrever as conquistas do estudante e quais objetivos foram alcançados no AEE. Registrar de que forma as ações do AEE repercutiram no desempenho escolar do estudante:

São Luís/MA, ____ de ____ de ____.

Professor(a) SRM_____
Coordenação SRM