

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E  
SOCIEDADE**

**LUCAS NAVAROLI RIBEIRO SILVA**

**IMPACTOS DOS LAUDOS E DIAGNÓSTICOS NO CONTEXTO ESCOLAR: A  
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

**POUSO ALEGRE - MG**

**2021**

**LUCAS NAVAROLI RIBEIRO SILVA**

**IMPACTOS DOS LAUDOS E DIAGNÓSTICOS NO CONTEXTO ESCOLAR: A  
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção do Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade  
Linha de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana

Orientador: Profa. Dra. Lariana Paula Pinto

**POUSO ALEGRE - MG**

**2021**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

S586 Silva, Lucas Navaroli Ribeiro, 1995-  
Impacto dos laudos e diagnósticos no contexto escolar: a percepção de professores / Lucas Navaroli Ribeiro Silva ; orientadora, Lariana Paula Pinto. — 2021.  
101 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Sapucaí. Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2021.

Inclui bibliografia

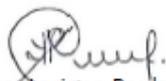
1. Educação especial. 2. Laudos. 3. Diagnósticos. 4. Professores. I. Pinto, Lariana Paula, orient. II. Universidade do Vale do Sapucaí. Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. III. Título.

CDD 371.9 – 23. ed.

---

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

Certificamos que a dissertação intitulada “IMPACTOS DOS LAUDOS E DIAGNÓSTICOS NO CONTEXTO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES” foi defendida, em 10 de dezembro de 2021, por **LUCAS NAVAROLI RIBEIRO SILVA**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98007188, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dra. Lariana Paula Pinto  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora



Prof. Dr. Hugo Ferrari Cardoso  
Universidade Estadual Paulista – UNESP  
Examinador



Prof. Dr. Ronaldo Júlio Baganha  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinador

## RESUMO

SILVA, Lucas Navaroli Ribeiro. **Impactos dos laudos e diagnósticos no contexto escolar**: a percepção de professores. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2021.

Os laudos e diagnósticos têm sido cada vez mais frequentes no contexto escolar, assim como sua utilização para prever comportamentos, patologias, justificar impasses no processo educativo e instrumento balizador para intervenções. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender, com base na percepção dos professores, os possíveis efeitos dos laudos diagnósticos no contexto escolar. Na elaboração deste trabalho, com vistas a responder aos objetivos geral e específicos, foram realizados dois estudos, sendo o primeiro uma revisão sistemática de literatura, embasada no método Prisma, reunindo, através de descritores combinados nas bases de buscas, 631 trabalhos, sendo selecionados ao fim 29 estudos que tiveram suas informações extraídas e categorizados em seu conteúdo. As publicações foram discutidas utilizando-se de categorias temáticas em que os textos e delineamentos metodológicos observados se agrupavam. Observa-se um volume considerável a respeito do tema central deste trabalho, sendo possível extrair importantes conteúdos sobre a percepção de professores sobre os laudos e diagnósticos. O segundo, diz respeito a um estudo exploratório de campo, de natureza descritiva, tendo como amostra 35 professores, que a partir das respostas obtidas, por meio de um questionário semi-estruturado, aplicado de maneira *on-line*, foi possível evidenciar as percepções destes profissionais a respeito dos laudos e diagnósticos no contexto escolar e sua relação com alunos que apresentam algum entrave no processo de aprendizagem. Como resultados, apresenta-se que os laudos e diagnósticos de fato estão bastante inseridos na Educação, sendo que a sua grande maioria possui alunos com algum diagnóstico e precisam ter em sua prática docente, alternativas e estratégias para gerir esse fenômeno. Concluem-se então que é necessário conduzir outros estudos para colaborar na interpretação e utilização desses instrumentos, para que eles de fato possam vir a subsidiar a comunidade educativa com seus conteúdos, afastando perspectivas patologizantes, que pouco colaboram para os alunos e professores envolvidos nesse processo. O presente trabalho é parte integrante da Linha de Pesquisa 1: Ensino, Linguagem e formação humana, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS).

**Palavras-chave:** Professores. Educação. Dificuldade de aprendizagem. Laudos. Diagnósticos.

## ABSTRACT

SILVA, Lucas Navaroli Ribeiro. **Impacts of reports and diagnoses in the school context: teachers' perception.** 2021. 101 pp. Dissertation (Master's degree). Graduate Program in Education, Knowledge and Society, University of Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2021.

Reports and educational diagnoses have been increasingly frequent in the school context, as well as their use to predict behavior, pathologies, justify troubles in the educational process and a guiding intervention. In this way, the present work has as general objective to understand the perception of the teachers about the possible effects of the diagnostic reports in the school context. In preparing of this research, in order to respond to the general and specific objectives, two studies were carried out, the first being a systematic review of the literature, based on the Prisma method, bringing together, through combined descriptors in the search bases, 631 works, being selected at the end 29 studies had their information extracted and categorized in their content. The publications were discussed using thematic categories in which the texts and methodological outlines observed were grouped. There is a limited volume regarding the central theme of this work, and it is possible to extract an important content about the perception of teachers about the reports and diagnoses. The second concerns an exploratory field study, of a descriptive nature, with a sample of 35 teachers, who, based on the answers, through a semi-structured questionnaire, specified online, it was possible to evidence the perceptions of these professionals. about the reports and diagnoses in the school context and their relationship with students who present some obstacle in the learning process. As a result, it is shown that the reports and diagnoses are in fact very much inserted in Education, with the vast majority of students with some diagnosis and need to have in their teaching practice, alternatives and strategies to manage this phenomenon. Therefore, it is concluded that it is necessary to conduct other studies to collaborate in the interpretation and use of these instruments, so that they can actually subsidize the educational community with their contents, removing pathologizing perspectives, which do little to contribute to competent students and teachers in this process. The present work is an integral part of the Research Line 1: Teaching, Language and Human Formation, of the Post-Graduate Program in Education, Knowledge and Society at the University of Vale do Sapucaí (UNIVAS).

**Keywords:** Teachers. Education. Learnin diagnoses. Reports. Learning disability

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma do procedimento de busca e elegibilidade dos estudos, conforme sugerido pelo modelo PRISMA.....	42
Figura 2 - Frequência de tipos de amostra presentes nos estudos.....	67
Figura 3 - Nuvem de palavras de acordo com os resumos dos estudos.....	68
Figura 4 - Lista de códigos das categorias temáticas no MAXQDA.....	79
Figura 5 - Porcentagem da ocorrência dos códigos.....	80
Figura 6 - Mapa de co-ocorrência gerado pelo <i>software</i> MAXQDA.....	81

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Base de dados dos estudos selecionados.....	64
Tabela 2 - Localidade da realização dos estudos selecionados.....	65
Tabela 3 - Categorias dos estudos quanto aos seus objetivos.....	66
Tabela 4 - Caracterização das instituições escolares dos participantes.....	76
Tabela 5 - Grau de importância dos laudos e diagnósticos para a aula.....	82

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APA	American Psychological Association
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRaMuTeQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PRISMA	Principais Itens para Relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises
QI	Quociente Intelectual
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>OS LAUDOS, OS DIAGNÓSTICOS E A PATOLOGIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....</b>	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO BRASILEIRO.....</b>	<b>22</b>
4.1	Atendimento educacional especializado (AEE).....	26
4.2	Plano nacional de educação, meta 4, educação especial.....	29
4.3	Censo escolar da educação básica do ano de 2020 – educação especial.....	31
<b>5</b>	<b>CONCEITUAÇÕES SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>33</b>
5.1	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5) .....	36
<b>6</b>	<b>ESTUDO I – OS LAUDOS E DIAGNÓSTICOS NA EDUCAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....</b>	<b>40</b>
6.1	Objetivos do estudo.....	40
6.2	Metódo.....	40
6.3	Análise de dados.....	41
6.4	Resultados.....	64
6.5	Discussão.....	68
6.6	Conclusão.....	73
<b>7</b>	<b>ESTUDO II- PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS LAUDOS E DIAGNÓSTICOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>75</b>
7.1	Objetivo do estudo.....	75
7.2	Metódo.....	75
7.2.1	Participantes.....	75
7.2.2	Materiais e instrumentos.....	76
7.2.3	Procedimentos éticos.....	76
7.2.4	Procedimentos de coleta de dados.....	77
7.3	Atendimento educacional especializado (AEE).....	77
7.4	Resultados.....	79
7.5	Discussão.....	82
7.5.1	Dependência dos laudos e competência dos professores.....	82
7.5.2	Níveis de aprendizagem e estabelecimento de estratégias.....	84
7.5.3	Dependência dos laudos e análise ideográfica.....	86
7.6	Conclusão.....	87
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
	<b>APÊNDICE(S).....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se situa diante do cenário educacional no qual se compreende como um espaço extremamente propício para fomentar pesquisas sobre os sujeitos nela inseridos (professores, alunos ou pais), bem como os fenômenos variados que podem emergir, resultado de uma produção histórica de como a educação se funda na realidade e na vida das pessoas.

Com efeito, considerando a complexidade do processo educativo em que a escola se coloca a serviço, e mais ainda, dada a pluralidade de seu público, pretende-se explorar nessa pesquisa um fenômeno bastante característico na realidade escolar atual, a presença dos laudos e diagnósticos e seus possíveis impactos. Tem-se como hipótese inicial que esses instrumentos hoje possuem relevância significativa na prática pedagógica e por muitas vezes, o sucesso ou fracasso da aprendizagem pode estar intimamente relacionada àquilo que está descrito pelo laudo ou diagnóstico.

Quem é laudado tem todas suas formas (de fazer, estar ou pensar) marcadas pelo rótulo dado e jamais percebidas a partir da realidade e contexto da criança ou adolescente. Raramente são avaliadas como são com suas coisas, qual a responsabilidade que têm por suas próprias atitudes e o que isso, no contato com o outro educador, pode significar. (KELLY, 2019, p. 142).

Sendo assim, compreende-se que a questão dos laudos e diagnósticos no contexto escolar precisa estar alinhada e em benefício de uma prática pedagógica inclusiva, assertiva e eficaz. Questiona-se, porém, isso de fato ocorre? Para responder a essa pergunta, a presente pesquisa foi delineada de modo a tentar responder quais os impactos dos laudos e diagnósticos no contexto escolar.

A hipótese dessa pesquisa se sustenta na ideia de que, de qualquer forma, seja de maneira benéfica ou causando prejuízo, os laudos e diagnósticos produzem um impacto significativo na escola e principalmente na prática dos professores diante das possibilidades e limites de aprendizagem dos seus alunos. Como esses instrumentos estão de servindo para subsidiar o saber pedagógico e colaborando para que os professores possam avançar no ensino de seus alunos?

Na experiência do autor em uma escola de ensino especial, percebe-se que muitas demandas advindas do ensino regular relacionadas a esses impasses educativos acabam sendo direcionadas para profissionais especializados. Nesse

contexto, esse últimos acabam assumindo a responsabilidade técnica de indicar como está o curso do desenvolvimento do aluno em questão, e apenas a partir desse parecer, os professores intervêm diante das dificuldades apresentadas. Em sua maioria, os casos encaminhados para avaliação técnica das mais diversas áreas da saúde e da educação, apresentam características que não necessariamente estão relacionadas a alguma patologia, transtornos específicos de aprendizagem ou problemas no desenvolvimento geral.

Em análise da questão, parece haver uma espera dos profissionais da educação sobre o que irá trazer o diagnóstico emitido pelo especialista, e somente após isso prescrever uma intervenção adequada ao aluno que está com dificuldades em aprender. Entretanto, quando finalmente esses profissionais recebem o diagnóstico, não há nenhum tipo de *check-list* para aplacar essas dificuldades: tanto a de ensinar, quanto de aprender, e assim acabam frustrados. (GUARIDO; VOLTOLINI, 2009).

Diante disso, trata-se de refletir sobre onde estão de fato residindo as questões da aprendizagem escolar e todos seus possíveis impasses. Neste sentido, acredita-se que os educadores podem estar se amparando justamente no poder imperativo que os laudos e diagnósticos podem produzir. A partir disto, a escola conseguirá atingir seu propósito? Conseguirá possibilitar aos sujeitos a transmissão de cultura, tecnologia, conhecimento e convivência em sociedade, independentemente de suas dificuldades particulares?

No que se refere ao papel do professor, que é um dos principais agentes para oportunizar a aprendizagem, torna-se importante escutar esses profissionais com relação às suas percepções sobre os impactos que os laudos e diagnósticos podem gerar. Seja por intermédio de um contato mais próximo, face a face, ou utilizando das pesquisas produzidas nos últimos anos, busca-se ter uma ideia de como o professor está diante deste fenômeno da entrada dos laudos e diagnósticos no contexto escolar.

Nesta pesquisa, compreendeu-se necessário buscar na literatura conceitos acerca de dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos de aprendizagem, visando explicitar suas diferenças, o que pode colaborar no entendimento sobre esses dois construtos.

Concomitantemente a isso, verifica-se na literatura a respeito do processo inclusivo de pessoas com necessidades educacionais especiais. Trazendo à tona questões relacionadas à produção de impasses no processo de aprendizagem de

peças que necessitam de um aparato maior do que a maioria. Desse modo, torna-se fundamental para entender sobre quais alicerces a educação está sedimentando sua prática e se de fato a perspectiva inclusiva faz jus a causa.

Com intuito de esclarecer ainda mais os aspectos supracitados, na presente pesquisa foi realizado estudo de revisão sistemática da literatura, aplicando os conceitos do método PRISMA (MOHER *et al.*, 2009; PAGE *et al.*, 2020), analisando produções científicas que versam sobre laudos e diagnósticos e a percepção de professores, observando o grau de correlação entre os temas e seus resultados.

Também foi realizada uma pesquisa de campo com professores, compreendendo como parte fundamental neste estudo para recolher dados a respeito da percepção dos professores sobre os laudos e diagnósticos no contexto escolar. O estudo ocorreu durante a situação de pandemia, ocasionada pela *COVID-19 (Corona Virus Disease)*. Sendo assim, a coleta de dados aconteceu integralmente de maneira *online*, dada a necessidade de distanciamento social em que foi utilizada como uma das principais estratégias de enfrentamento.

Cabe ressaltar que durante um período relativamente grande, os alunos e seus professores estiveram impedidos de se encontrarem pessoalmente, e se pode sugerir que os efeitos desse fenômeno na aprendizagem podem ter trazido impactos relevantes, que carecem de estudos aprofundados posteriormente. No entanto, o estudo delineado, busca verificar experiências antecedentes a esse momento, o que são fortemente passíveis de análise, pois dizem de um contexto de relação de alunos, professores e escola.

Na interseção entre os dois estudos, busca-se responder ao objetivo geral da pesquisa que se refere investigar, com base na percepção dos professores, os possíveis efeitos dos laudos e diagnósticos no contexto escolar.

Além disto, a presente pesquisa tem como objetivos específicos:

- verificar se os laudos diagnósticos impactam nas intervenções de ensino e aprendizagem;
- elucidar a importância de um diagnóstico realizado de maneira assertiva e construtiva para o sujeito e seu contexto educativo;
- apresentar o contexto educacional brasileiro e seus aparatos normativos sobre a educação especial, a partir de um resgate teórico e empírico.

Para tanto, a organização do presente trabalho é apresentada sendo composta por três capítulos, sendo o primeiro a respeito dos laudos e diagnósticos e a

patologização no contexto escolar, o segundo educação especial na perspectiva inclusiva e o terceiro sobre conceituações sobre dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos de aprendizagem. Subsequentemente, são apresentados os dois estudos, compreendendo os respectivos métodos aplicados, bem como os seus resultados.

## 2 OS LAUDOS, OS DIAGNÓSTICOS E A PATOLOGIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

No contexto escolar, tem sido bastante comum a tentativa de explicar impasses no processo educativo através de patologias ou transtornos. Junto a isso, percebe-se um crescente aumento de diagnósticos e a laudos para dizer sobre um não aprender.

Atualmente, busca-se com frequência os diagnósticos e é praticamente raro ter crianças que não tenham visitado o consultório de médicos psiquiatras ou neuropediatras, antes de tentar encontrar bases para seu sofrimento psíquico nos fatos da vida cotidiana. (KELLY, 2019).

De acordo com Moysés e Collares (2013) comportamentos e aprendizagem são conceitos que estão intimamente associados à diversidade, pois tratam do singular de cada indivíduo, e precisa ser concebido de maneira a compreender e colaborar para que possam surgir mudanças significativas.

De acordo com Silveira (2015), crianças que apresentam comportamentos de agitação, inquietação, desatenção ou baixo desempenho escolar, têm sido precocemente associadas a diagnósticos de hiperatividade ou déficit de atenção, sem compreender aspectos integrais e gerais do indivíduo, incorrendo muitas vezes nos chamados diagnósticos falsos positivos.

Com efeito, os alunos que fogem do dito normal ou que não funcionam como a maioria, acabam sendo reduzidos a doenças ou patologias, o que pode resultar em um determinismo estrutural, causando marcas prejudiciais nos indivíduos. (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

Fanizzi (2017), salienta que atualmente é comum encontrar professores, centralizando seus discursos nos conhecimentos sobre neurologia, psicofarmacologia, medicina e outras áreas para problematizar ou tentar solucionar questões do processo educativo. Isto revela a ótica e base a qual os professores têm compreendido aquilo que seus alunos apresentam, principalmente o que destoa da maioria.

Esse *modus operandis* pode ser resultado do que foi concebido no percurso histórico da educação no Brasil, conforme relata Patto (2015), que em um primeiro momento, tornaram os médicos responsáveis por descrever os casos de dificuldade de aprendizagem na educação. Nesse cenário havia classificações patologizantes, a

exemplo da utilização de termo como anormal, e a busca por causas orgânicas para aqueles que não acompanhavam o ritmo de aprendizagem escolar.

Moysés e Collares (2013), compreende que a medicina acaba sendo responsável por exercer a função regulatória sobre a normalidade da vida, ou seja, o que é compreendido como ideal ou não, o que é desajustado, o que é doente, traduzindo tudo isso em um problema estritamente individual.

De certa maneira, a interlocução entre a ciência médica e a educação pode ter deixado marcas significativas na maneira como os profissionais da educação encaram algumas situações adversas com seus alunos nos dias de hoje. E é exatamente por isso que se ressalta a importância de estar atento a esse tipo de conduta centralizando apenas na descrição de fenômenos preditivos, isto é, a patologia ou transtorno como ferramenta para falar sobre o aluno.

O conceito de normalidade, historicamente, atribuído aos comportamentos desajustados, ou tidos como fora do padrão, sempre foram motivo de estranheza e alvo de perseguição. Compreende-se que a sociedade tende a excluir e colocar à margem do contexto social pessoas que de alguma maneira apresentam comportamentos, atitudes que não se enquadram nos da maioria. Assim, cria-se o paradigma de que as diferenças não são bem-vindas, ou que devam ser ajustadas para que o funcionamento social não se altere, beneficiando classes que se consideram superiores. (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

De acordo com Leonardo e Suzuki (2016), é importante buscar compreender os problemas de comportamentos na escola através de uma concepção da produção histórica, fruto da evolução social, educacional e até econômica. Trata-se de uma necessidade dos alunos serem entendidos de uma maneira geral nas relações, sejam elas emergidas dos aspectos da educação, da sociedade, política e história, porque é justamente nessa interseção que o indivíduo vai além da sua condição biológica.

Segundo as autoras Moysés e Collares (2013), o comportamento humano é construído a partir de fundamentos históricos, culturais e sociais, sendo os sujeitos resultantes da inter-relação entre o que o cerca e o que se produz disto. Culturalmente, acredita-se que há um certo jogo e busca por controle por parte de algumas áreas da sociedade sobre as pessoas, ditando o que é aceito ou não.

Coloca-se em questão, neste ponto, a respeito de predizer algo concebido como normal é justamente seus efeitos, ou seja, como isso realmente pode impactar toda a comunidade escolar para exercer sua prática. Percebe-se a complexidade para

falar sobre o ser humano e suas possibilidades subjetivas e é por isso, que o emprego dos laudos e diagnósticos precisa estar sedimentada em uma prática ética, que deve estar na essência das profissões.

Considerando a construção do diagnóstico para investigar os possíveis impasses na educação, cabe ressaltar que este precisa ser construído de maneira multidisciplinar, a fim de alcançar um resultado significativo para o educando, além de favorecer o professor com relação às estratégias de intervenção para o aprendizado de seu aluno.

Compreendendo que na educação vários profissionais estão presentes para atuar diante da complexidade de seu objetivo, podem surgir diferentes pontos de vista para explicar o motivo de um aluno com algum impasse na aprendizagem. Cada especialidade possui um arcabouço teórico próprio para assim diagnosticar o fenômeno, bem como estratégias e suas técnicas particulares.

A exemplo disto, temos na Medicina, conforme descrito por Mansur (2010) o diagnóstico sendo caracterizado por um procedimento com vários fatores: articulação do raciocínio técnico com a metodologia científica para explicar os problemas da pessoa, coleta de informações, análise dos dados alcançados, aplicação de conhecimento adquirido a respeito da doença, criação de hipóteses condizentes e então a conclusão, sintetizada em um diagnóstico.

De acordo com Rezende (2009), a construção de um diagnóstico médico deve ter como base o histórico clínico anterior e situação atual do seu paciente, utilizando-se das ferramentas necessárias para coletar essas informações, seja por anamnese, exame físico, análise do curso do quadro clínico e dos exames que sejam importantes. Após esses procedimentos, segue-se, para uma etapa de grande responsabilidade, que é a decisão de quais as melhores condutas diante do caso.

A respeito do diagnóstico no âmbito da Psicologia, compreende-se o psicodiagnóstico como um procedimento científico para observação e intervenção clínica, que se utiliza de técnicas próprias da Psicologia, bem como seus instrumentos regulamentados, com o objetivo de analisar características psicológicas, concebendo, portanto, um diagnóstico psicológico, embasado na perspectiva teórica e colabore na análise do caso, produzindo estratégias de enfrentamento e auxílio na tomada de decisão. (HUTZ *et al.*, 2016).

O Conselho Federal de Psicologia (2019), na resolução datada em 6 de março de 2019, compreende a Avaliação Psicológica, que é uma prática restrita aos

psicólogos, como um processo sistematizado e com duração delimitada, buscando diagnóstico ou não, utilizando-se de informações essenciais e que possam complementar a investigação proposta, estudando e interpretando os fenômenos psicológicos.

No campo da psicopedagogia, o diagnóstico trata-se de um processo investigativo a respeito daquilo que está trazendo dificuldades para o indivíduo. Desta forma, configura-se como a elucidação de uma demanda que pode ser própria do aluno, da família ou da escola. Sendo assim, refere-se a uma situação de aprendizagem, seja ela lenta ou com dificuldade e até mesmo da fuga da possibilidade de aprender. (Weiss, 2007).

Após explorar brevemente o percurso de construção do processo diagnóstico das áreas citadas acima, coloca-se em discussão a presença do laudo, que é um documento norteador e que contém a descrição elaborada pelos profissionais técnicos a respeito dos indivíduos.

Fanizzi (2017), em seu trabalho, traz uma importante reflexão a respeito da funcionalidade e relevância dos laudos para os professores, questionando em quais situações no processo educativo este documento pode realmente produzir efeitos significativos e importantes para ambas as partes. A autora coloca que, em grande parte, os professores possuem essa necessidade de ter posse de laudos, que advém de uma ilusão de normatividade e adequação.

De acordo com Kranz e Campos (2020), o laudo é concebido como um documento que é resultado de um diagnóstico. Desse modo, é importante verificar como este foi construído e o processo realizado para chegar a essa conclusão, quais foram as diretrizes estabelecidas e, principalmente, compreender quais podem ser os efeitos na vida do indivíduo que recebe esse diagnóstico.

O laudo tem sido cada mais presente e ocupando função preponderante para sugerir intervenções na escola, porém ainda com certa dificuldade para compreensão na *práxis* educativa e sua interpretação, sendo isto, constatado por Fanizzi (2017, p. 69):

O laudo, elaborado por um médico ou psicólogo, passou a ocupar no imaginário dos professores posição de grande importância e a ele foram conferidos diversos significados e possibilidades que parecem extrapolar sua finalidade, bem como aquilo expresso, *stricto sensu*, em sua materialidade.

Diante desse fenômeno da presença dos laudos e diagnósticos no contexto escolar, é imprescindível estar atento a que essas ferramentas estão servindo e principalmente se os efeitos por elas produzidos estão colaborando para que os professores, diretores, alunos e família compreendam como podem mutuamente diminuir os impasses na educação.

### 3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O acesso à educação nas últimas décadas tem apresentado expressivo aumento, acolhendo a diversidade social que é a realidade do Brasil, mas ainda se mostrando relutante nas condutas relativas ao saber científico sedimentado na escola. (MANTOAN, 2015).

Por essa razão, deve-se ressaltar conceitos relativos à educação inclusiva, a qual é impulsionada constantemente pelas políticas públicas, com inspirações nacionais e internacionais, com objetivo de abordar essa prática, que consiste em uma das possibilidades de tornar a educação para todos.

A Declaração de Salamanca constitui-se como um importante documento mundial, produzido na cidade de Salamanca, Espanha, em junho de 1994, por intermédio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, estabelecida pela UNESCO. Tem como principal tema estabelecer estratégias e fomentar políticas públicas em benefício da educação especial para que sejam implementadas em nível mundial.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), existem milhões de pessoas com deficiências no mundo, especialmente adultos em países que estão em desenvolvimento, sendo dispensado um grande esforço para que seja possível ampliar o acesso à educação. Para diminuir esses entraves na educação, a legislação vigente de cada país precisa estar coesa e alinhada com critérios de igualdade entre os gêneros, faixas etárias e condições individuais, em todos os níveis de educação.

Como principal elemento, a Declaração de Salamanca (1994) ressalta a necessidade de acolher indivíduos nas escolas, independente das condições subjetivas, históricas e sociais. Nesse aspecto, também se incluem as crianças que possuem algum tipo de dificuldade e que necessitam de estratégias e intervenções especiais. Para isso, cunha-se o termo “escola inclusiva”, que é um fazer educativo que centraliza no indivíduo a possibilidade de desenvolver suas potencialidades, mesmo que com desvantagens estruturais em sua individualidade.

O conceito de educação inclusiva também busca favorecer a redução de comportamentos na sociedade que discriminam e segregam indivíduos, tornando assim as diferenças em possibilidades de mudanças de ordem sociais.

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 4).

Logo, define-se como premissa compreender que a escola deve promover ações diretas para que as crianças sejam incluídas no ambiente escolar e possam aproveitar de fato o que esse ambiente tem a oferecer. Essa perspectiva é bastante diferente de escolas que exigem que a criança se adapte ao seu ambiente, sem realizar esforços para que este indivíduo seja acolhido em sua particularidade.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), em diversos países, os resultados provenientes da entrada de pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto das escolas inclusivas, são extremamente significativos para o desenvolvimento de todos os envolvidos nesse processo. Isso é pressuposto visto que a essência dessa proposta é que todos os indivíduos podem aprender mutuamente.

Dentro da organização pedagógica da escola inclusiva, deve-se levar em conta a necessidade de criar currículos ajustados para que os indivíduos com necessidades educacionais especiais possam corresponder dentro do objetivo proposto e não ao contrário. Assim, o currículo torna-se atrativo e oportuno para a realidade da pessoa com necessidades especiais, capazes de atuar diretamente no desenvolvimento do seu aluno (Declaração de Salamanca, 1994).

Ressalta-se que as classes especiais ou sessões especiais devem ser executadas em caráter de exceção, nas quais seja avaliado e constatado que a educação na classe regular seja insuficiente ou infrutífera, colocando sempre em primeiro lugar o bem-estar da criança ou das demais envolvidas nesse contexto (Declaração de Salamanca, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) ressalta como importante o fator avaliativo, que deve ser encarado como componente formativo, com objetivo principal sendo competência do professor a compressão do estado de aquisição de conceitos e da própria aprendizagem, de maneira geral, assim como avaliar dificuldades e poder atuar diretamente para potencializar o aprendizado.

Com relação à organização administrativa da escola, a Declaração de Salamanca (1994) sugere que se deve subsidiar os diretores e administradores a responderem por uma posição acolhedora aos indivíduos com necessidades

educacionais especiais. Isso também quer dizer que é preciso por parte do sistema educativo do Estado, colaborar para que seja possível existir flexibilidade, aplicação de recursos de aprendizagem diversos e promover autonomia para que esses profissionais possam produzir impactos no ambiente escolar.

Compreende-se que os diretores possuem grande responsabilidade para sustentar a proposta de educação inclusiva, pois normalmente são articuladores entre a comunidade, aluno e família. Sendo assim, reforça-se a necessidade de compreender a escola como um ambiente interativo, no sentido de que todos os agentes são responsáveis pela produção do fracasso ou sucesso em seus objetivos. (Declaração de Salamanca, 1994)

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) para que as experiências encontradas no contexto educativo sejam objeto de estudo e se solidifiquem cada vez mais como realidade, a escola deve estar fortemente associada à prática de pesquisa e informação. Os resultados quando instituídos dentro do contexto da pesquisa, colaboram para que as investigações e estratégias diante desse fenômeno sejam orientadas para tomada de decisões assertivas. Políticas de incentivo nacional para que esse comportamento de pesquisa seja comum, sendo parte da rotina escolar junto aos institutos e profissionais pesquisadores, devem ser impulsionadas.

A escola inclusiva precisa capacitar seus agentes, especialmente os professores, para que os seus alunos consigam observar referências no aspecto constitutivo de cada um. A Declaração de Salamanca (1994) reforça em seu conteúdo que nos cursos de formação em pedagogia, nível primário ou secundário, deve haver ampla construção de saberes sobre as condições dos indivíduos com necessidades especiais. Sendo assim, o que já foi explicitado anteriormente se reedita colocando como prioridade para que o educador possa estar preparado para atuar diante das necessidades educacionais especiais de seu aluno.

Além disso, as instituições formativas, e aqui também se incluem as universidades, devem assumir o protagonismo na consolidação da educação especial, pois possuem recursos e capacidades na fomentação de pesquisas, materiais técnicos e teóricos, bem como a possibilidade de criação de programas educativos. (Declaração de Salamanca, 1994)

Percebe-se, durante o estudo do documento aqui explicitado, a importante intercessão de práticas condizentes com o que chamamos de inclusão e fundamentos teóricos balizados por práticas que precisam estar alinhadas e integradas. Isso se

confirma quando a Declaração de Salamanca (1994) retrata a ideia de concepção comunitária, para uma coesão entre o que aqui estamos concebendo como educação especial. As organizações de caráter voluntário, os familiares e o público de maneira geral precisam colaborar para que as oportunidades de educação das crianças sejam possíveis.

Pontua-se uma significativa ressalva, nesse cenário, em que o trabalho educativo primariamente fica a cargo do professor, só se torna resolutivo e assertivo com ajuda dos pais e comunidade. A Declaração de Salamanca (1994) coloca como imprescindível que os pais sejam encorajados a apoiar a prática educativa de seus filhos, além de investirem seu empenho na construção de atividades extracurriculares ou atividades educacionais complementares em casa.

Compreende-se que o presente documento serve como referência para organizar a prática educativa nas escolas de maneira inclusiva, visando alcançar o objetivo primário que é o acesso à educação de qualidade para todos, sem distinções. Os indivíduos que precisam das necessidades educacionais especiais devem ser amparados pela tríade: escola, família e comunidade em geral.

Sendo assim, de acordo com as contribuições trazidas pela ideia de educação inclusiva, torna-se necessário verificar como o Brasil está estruturando o cenário educativo e como está buscando medidas para a implementação desta proposta.

## 4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

O cenário educacional no Brasil faz constantemente seus agentes repensarem suas práticas e paradigmas, dada a pluralidade de seu público e realidade social extremamente discrepante. Para elucidar o objeto de estudo da presente pesquisa, verificou-se a necessidade de contextualizar as condições atuais do país na oferta do serviço educacional especial, assim quais são as medidas e normas vigentes que colaboram para que esse propósito seja executado.

Segundo Leite e Martins (2015), as políticas públicas e estratégias para enfrentamento de desigualdades no Brasil, vem crescendo exponencialmente nos últimos anos, com o objetivo de reduzir a dificuldade em sustentar a garantia de direitos aos seus cidadãos. Acredita-se que a melhor forma de produzir mudanças realmente importantes na vida das pessoas, independentemente de sua condição, é por intermédio da educação.

Na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em vários de seus artigos regulamentam a educação como direito e dever do Estado e da família, buscando assegurar que todos tenham acesso à educação, sendo essa considerada como fundamental para o pleno desenvolvimento de seus cidadãos.

Quando garante a todos o direito à educação e o acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos; assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. (MANTOAN, 2015, p. 22).

Sendo assim fica evidente que o Brasil é um país que assegura, por intermédio das leis, o direito à educação para todos, independentemente de suas características particulares. Porém, Mantoan (2015) alerta que ainda que existam as garantias por via das leis que obrigam o direito à educação para todos, deve-se estar atento pois se nota que ainda é comum utilizar perspectivas excludentes e discriminatórias, conforme ocorre com políticas educacionais que não levam em consideração a singularidade dos sujeitos.

De acordo com Leite e Martins (2015) a educação, independentemente do nível, deve ser ofertada a todos como direito humano sem ressalvas ou questionamentos, e as pessoas com necessidades especiais não podem estar

retiradas dessa compreensão. Sendo assim, é preciso que as escolas e os profissionais que nela atuam, lutem para que as normas sejam concretizadas.

No que se refere à educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu capítulo quinto, traz importantes apontamentos sobre a educação especial no Brasil. A partir dela, o sistema nacional de ensino deve assegurar que os alunos com necessidades especiais, sejam atendidos em sua particularidade na rede de ensino regular.

Para que isso ocorra, uma das exigências é que as escolas e seu sistema educativo devam oferecer professores com formação especializada para atender as demandas necessárias, além da capacidade técnica para integração do aluno com necessidades especiais educacionais na sala de aula.

Além disso, na LDBEN (1996) ressalta-se sobre a importância de ajustes no ambiente escolar, para que as pessoas com necessidades especiais educacionais possam estar inseridas nesse contexto. Exemplifica-se tais medidas através de adaptações no currículo, de recursos educativos de acordo com as necessidades específicas e de instruções direcionadas para inserção no ambiente laboral, visando integrar os indivíduos na sociedade de maneira equitativa.

O Decreto 3298, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre as orientações referentes ao Programa Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, para que a sociedade incorpore práticas para que os indivíduos com deficiência possam usufruir de benefícios equivalentes com as necessidades que lhes são importantes.

No presente documento, conceitua-se que pessoas com deficiência se caracterizam pela perda ou decréscimo da capacidade do funcionamento psíquico, fisiológico ou anatômico, que pode prejudicar habilidades ou inviabilizar algumas atividades. Ademais, enquadra-se cinco tipos de deficiências: visual, auditiva, física, mental ou deficiência múltipla, sendo a última a associação de duas ou mais deficiências, sejam elas adquiridas ou congênitas. (BRASIL, 1999).

Especificamente no ambiente educativo, regulamenta as seguintes diretrizes: matrícula obrigatória nas instituições escolares públicas e privadas de ensino regular, atendimento escolar especial ao portador de deficiência nos hospitais e correlatos, para aqueles que estejam internados por um período igual ou superior a um ano. Também se prevê que devem ser oportunizados todos os benefícios estabelecidos

para os demais educandos, como por exemplo, alimentação, bolsas de estudo, material escolar e transporte. (BRASIL, 1999).

O processo educativo do aluno com necessidades especiais deve iniciar a partir da educação infantil, precocemente, contando com profissionais múltiplos, devidamente especializados e com indicações pedagógicas individuais. Quanto ao espaço físico da instituição de ensino, deve seguir as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), no que tange ao oferecimento da acessibilidade. (BRASIL, 1999).

Outro importante documento sobre a educação inclusiva é resultado da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, editado em 2007, motivada pela Organização das Nações Unidas, que tem como objetivo principal mobilizar os governantes a legislarem em favor das pessoas com necessidades especiais, a fim de garantir de maneira equitativa os direitos fundamentais. Novamente, cabe aqui explicitar a conceituação sobre deficiência trazido pelo documento:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2007, s. p.).

No que se refere ao contexto educacional, o presente documento coloca diversos objetivos para assegurar esse direito de maneira inclusiva em todos os níveis da educação, além da possibilidade do aprendizado ao longo da vida.

São fundamentais nesse processo a integração das pessoas com deficiência nas escolas, garantindo que não haja exclusão ao acesso à educação, que seja de qualidade e gratuito. (BRASIL, 2007). Isso significa que para a educação especial ser eficiente, torna-se necessário a implementação de práticas adaptadas, apoio individualizado e ambientes propícios à superação de dificuldades.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi promulgada em 2015 no Brasil, sendo mais um importante documento para garantir e tornar possível os direitos da pessoa com deficiência. Em seu capítulo quatro, a referida Lei trata especificamente sobre o direito à educação, tornando assim indispensável para todos os indivíduos, em todos os níveis e que seja contínuo durante toda a vida do indivíduo com necessidades

especiais, a fim de seja possível desenvolver todas suas possibilidades como sujeito, segundo suas particularidades. (BRASIL, 2015).

Acredita-se que o sistema educacional precisa estar pronto para garantir que as possibilidades de acesso sejam oferecidas, extinguindo qualquer objeção no processo de aprendizagem nas escolas.

Nesse sentido, a lei sugere algumas diretrizes para que isso realmente funcione, por exemplo, inclusão de atendimento educacional especializado no projeto pedagógico da instituição, adaptações curriculares. Destaca-se, ainda, outras modalidades de serviço de assistência educativa para pessoas com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2015).

Com efeito, deve ser ofertado profissionais de apoio educacional, para que o aluno possa ser acompanhado em seu desenvolvimento e que haja recursos suficientes para atingir seu desempenho de maneira satisfatória.

Como estratégia, sugere-se que existam planejamentos individualizados, para que as potencialidades de cada aluno com deficiência possam ser incentivadas e desenvolvidas no ambiente escolar, resultando em sua plena participação na sociedade, como cidadãos de direitos e deveres, de maneira igualitária. (BRASIL, 2015).

Todas essas iniciativas buscam que o aluno com necessidades educacionais especiais consiga permanecer e usufruir plenamente do seu direito ao acesso à educação, assim como qualquer outro indivíduo.

É apresentado que os implementos e ajustes de apoio educacional nas escolas privadas não devem ser taxados e cobrados para que sejam usufruídos, pois trata-se de um dever da instituição e um direito constitucional para que o indivíduo tenha possibilidades equitativas. (BRASIL, 2015).

Segundo Mantoan (2015), busca-se implementar na instituição escolar a perspectiva inclusiva, sendo necessário que os seus objetivos e propósitos estejam direcionados para um ambiente sem preconceitos, que garanta a cidadania em sua totalidade, além de compreender que as diferenças podem ser propulsoras de mudanças na sociedade como um todo.

Com base nos dispositivos legislativos que aqui foram explicitados, a educação especial torna-se possível de ser executada no cenário brasileiro desde que haja articulação da família, escola e comunidade, para que os indivíduos que possuem necessidades especiais educacionais possam usufruir dos seus direitos.

#### 4.1 Atendimento educacional especializado (AEE)

Dentre os dispositivos estabelecidos para implementação da escola especial na perspectiva inclusiva, concebe-se o Atendimento Educacional Especializado como um importante serviço para que possa favorecer as pessoas com necessidades educacionais especiais com relação a diminuição de barreiras e dificuldades no processo educativo.

O AEE aparece na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), garantido em seu artigo 208 esse serviço para aqueles que possuam necessidades especiais preferencialmente a serem atendidas na rede regular de ensino. Desse modo, os indivíduos que, diante de alguma condição que os faça requerer algum tipo de necessidade educacional especial, têm por direito constitucional, ser atendidos nas escolas da rede regular, sem qualquer tipo de distinção.

O AEE é resultado da articulação entre o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, instituído inicialmente no Brasil pelo Decreto número 6571, no ano de 2008. Seu principal objetivo, na ocasião, foi possibilitar que os alunos com necessidades educacionais especiais pudessem ser auxiliados a alcançar seu pleno desenvolvimento, através de recursos adicionais, de cunho pedagógico e aplicação de conceitos de acessibilidade, de acordo com a particularidade de cada aluno.

Posteriormente, o Decreto número 6571 foi revogado pelas autoridades e deu lugar ao Decreto número 7611 com algumas alterações de cunho técnico legislativo, amparados por outras leis, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Portanto, o presente documento visa regulamentar sobre a efetivação da educação especial e do atendimento educacional especializado.

Torna-se, então, dever do Estado ofertar para as pessoas com necessidades especiais a proposta da educação especial seguindo diretrizes que garantam no sistema educativo a sua inclusão em todas as esferas, sem qualquer discriminação e com acesso a oportunidades de maneira igualitária. (BRASIL, 2011).

De acordo com Mantoan (2015), na prática da educação inclusiva amparada pelas medidas legislativas, esse tipo de atendimento precisa ocorrer em todos os níveis de ensino, pois é, sobretudo, no ambiente acadêmico o local mais propício para que seja oportunizada a interação entre pessoas com e sem deficiência, rompendo com toda e qualquer ação que discrimine ou gere preconceito.

Por conseguinte, o atendimento educacional especializado passa a fazer parte da proposta pedagógica das escolas, envolvendo seus pares na proposta de garantir o acesso e participação dos estudantes, bem como considerar as especificidades de cada pessoa que é compreendida como público-alvo da educação especial, articulando com as políticas públicas correlatas. (BRASIL, 2011).

Caracteriza-se como público para o AEE os educandos com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para as pessoas que possuam deficiência auditiva ou surdez, são direcionados às propostas regulamentadas no decreto número 5226, de 22 de dezembro de 2005, que possuem uma diretriz própria. (BRASIL, 2011).

O atendimento educacional especializado caracteriza-se como medidas individualizadas, a serem oferecidas gratuitamente no ensino regular, para apoiar o aluno em seu desenvolvimento acadêmico e social, visando diminuir os impasses no processo educativo dos indivíduos que possuem algum tipo de necessidade especial educacional. Para isso, são utilizadas atividades específicas, recursos que visam tornar acessível os propósitos pedagógicos, apoio permanente ou limitado e a utilização de salas de recursos multifuncionais. (BRASIL, 2011).

Sendo assim, são considerados objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, s. p.).

É interessante pensar que o atendimento educacional especializado é uma das medidas da perspectiva inclusiva, que segundo Mantoan (2015) faz com que o complexo educativo não se acomode com as dificuldades de seus alunos, não seja excludente e tenha como resultado a melhora da qualidade de ensino, principalmente para aqueles que estejam diante de algum entrave educacional, seja ele de aprendizagem ou de acesso ao serviço.

Para a realização do AEE, o Estado fica responsável por fornecer apoio técnico e financeiro para os entes federativos, instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos, visando aumentar a possibilidade de acesso a esse atendimento, para o público-alvo. Estão entre essas implementações técnicas, a sala de recursos multifuncionais, bem como a formação dos agentes educacionais na perspectiva da educação inclusiva. (BRASIL, 2011).

No ano de 2014, o Ministério da Educação conjuntamente com a Secretaria Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão e a Diretoria de Políticas de Educação Especial emitem uma nota técnica para orientar a respeito de documentos que comprovem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação, especialmente para o Censo Escolar.

A nota técnica traz em sua introdução baseada inteiramente em documentos legislativos a respeito de direitos das pessoas com deficiência, decretos que efetivam e garantem o acesso à educação para este público, bem como a Constituição Federal (1988), para explicitar o quão importante é este serviço.

Além disto, ressalta importantes orientações para professores e diretores sobre a prática do AEE, especialmente no que se refere ao reconhecimento do público-alvo do serviço, para que não seja furtado o direito em receber o atendimento em detrimento de um laudo médico, o que pode causar impedimentos para o acesso ao atendimento, conforme apresentado abaixo:

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 caracteriza-se 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. (BRASIL, 2014, s. p.).

Dada a complexidade do processo diagnóstico e sabendo das mais diversas situações para que um aluno seja atendido por uma equipe técnica multidisciplinar, o laudo médico não poderá ser somente o que autoriza ou não a entrada da pessoa neste serviço, mas sim como documento complementar posteriormente.

Tendo em vista que para atender cada aluno exige-se um estudo de caso bastante particular, a existência ou não de um laudo médico não pode limitar as estratégias pedagógicas e as práticas de acessibilidade produzidas pela escola. Deve-se então, focar nas possibilidades de aprendizagem, bem como favorecer as condições participativas dos envolvidos nesse processo. (BRASIL, 2014).

Após a entrada do educando no serviço de AEE, os professores responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais ou centro especializados precisam articular um trabalho em conjunto com os outros professores do ensino regular, com os familiares, serviços de saúde ou assistência social quando for oportuno. (BRASIL, 2014).

Deve-se apresentar no Projeto Político Pedagógico das escolas de forma minuciosa: a matrícula dos alunos no serviço de AEE, a organização de atendimento, e a descrição dos profissionais envolvidos. Também é necessário tipificar o número de intervenções nas salas de recursos multifuncionais, com base no estudo de caso realizado para cada indivíduo. (BRASIL, 2014).

Com isso, a instauração do AEE parece bem sedimentado na perspectiva inclusiva, sendo subsidiado pelo Estado, visando articular a comunidade para a execução das propostas estabelecidas pelas leis impulsionadas pelas políticas públicas.

No sistema educacional, é importante favorecer ações para que as particularidades de cada aluno sejam compreendidas e principalmente desenvolvidas em seu próprio benefício, conforme explicitado por Mantoan (2015) sobre a concepção de “especialidade” na educação, que às vezes pode servir de fuga ou desresponsabilização pelos atos de exclusão. Os profissionais precisam compreender que as limitações no processo educacional existem, mas não se deve terceirizar ou culpabilizar o fracasso escolar para concepções simplistas.

Com base em todas as medidas legislativas apresentadas acima, compreende-se importante verificar em outros documentos o estado atual da aplicabilidade da educação inclusiva no Brasil, o qual será explorado utilizando do Plano Nacional de Educação e do Censo Escolar do ano de 2020.

#### 4.2 Plano nacional de educação, neta 4, educação especial

O Plano Nacional de Educação foi aprovado pelo governo federal do Brasil no ano de 2014, reconhecido pela Lei nº 13.005, com a proposta de apresentar diretrizes para o cenário educacional brasileiro, com o objetivo de atingir metas estabelecidas durante um período de dez anos, especificamente entre os anos de 2014 e 2024.

Entre essas metas estão sugeridas diversas ações como a ampliação do acesso à escola, extinção do analfabetismo, diminuição das desigualdades e promoção da cidadania, capacitação para o trabalho, disseminação de valores éticos e morais para a sociedade. (BRASIL, 2014).

Além disso, melhora na qualidade da educação, incentivo na aplicação da gestão democrática na educação pública, aplicação de uma visão holística na educação, destinação de recursos financeiros da esfera pública para atender necessidades das escolas, mais reconhecimento para profissionais da educação e estabelecer respeito aos princípios dos direitos humanos. (BRASIL, 2014).

Dentre as 20 metas estabelecidas pelo PNE, essa pesquisa irá concentrar-se na análise dos dados da Meta 4, que relata sobre o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais na educação brasileira.

De acordo com o PNE, em um primeiro momento divide essa meta em duas vertentes, sendo a primeira o acesso universal à educação básica e o atendimento educacional especializado para o público de 4 a 17 anos com necessidades especiais. Já a segunda vertente, fala especificamente sobre a educação inclusiva, preconizando o AEE nas escolas regulares, através dos recursos e profissionais necessários para que isso se torne possível. (BRASIL, 2014).

No documento do PNE são apresentados dados resultantes do Censo Demográfico de 2010, referentes ao percentual de pessoas com deficiências compreendidas entre as idades de 4 a 17 anos que estavam inseridos nas escolas. Do número total, 85,8% das pessoas encontravam-se inseridas em escolas ou creches, sendo que o restante das pessoas com necessidades especiais não estavam inseridas no contexto educacional, o que deflagra a dificuldade da universalização do acesso à educação básica.

Com relação ao número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais que são atendidos em classes comuns do ensino regular, compreendidos na faixa etária entre 4 e 17 anos, encontra-se um total 85,5%. Dessas matrículas, a sua maioria encontra-se nos anos iniciais do ensino fundamental e a sua minoria na educação infantil. (BRASIL, 2014).

O PNE possui uma proposta de monitoramento dos resultados parciais referentes a cada meta estabelecida. Neste trabalho, compreendeu-se necessário apresentar apenas os dados oriundos da fase de implementação do PNE, já que a

proposta central do trabalho é destacar documentos referentes à implementação de políticas relacionadas à educação especial.

As informações relacionadas a estatística derivadas do avanço e conquistas do PNE 2014-2024, sofrerão atualizações a cada dois anos, o que pode ser mais assertivo trazer em estudos posteriores os resultados relacionados às metas.

#### 4.3 Censo escolar da educação básica do ano de 2020 – educação especial

O Censo Escolar de 2020, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), através do documento intitulado Censo Escolar da Educação Básica, traz números relevantes acerca do sistema educativo do país. Esses dados servem para ajudar a compreender a situação brasileira a respeito da educação e de maneira específica, sobre a educação especial.

O presente trabalho irá se ocupar de analisar os dados referentes à Educação Especial presentes no Resumo Técnico do Censo Escolar de 2020, pois são correlatos a data de finalização deste estudo. Assim, serão necessárias novas análises posteriores para compreender os avanços neste contexto.

O INEP (2020) faz uma importante ressalva sobre alteração na data de referências para publicação do Censo Escolar 2020, que foi impulsionada pela pandemia ocasionada pela *COVID-19*. Houve de forma massiva a suspensão de atividades presenciais em todo o Brasil e sendo assim, os dados apresentados pelo documento vem dizer sobre a situação anterior à pandemia. Desta forma, através desse documento ainda não é possível observar as consequências desse grave cenário que assola o mundo, e especialmente a educação no Brasil.

De acordo com INEP (2020), foi alcançado o número de 1,3 milhões de matrículas realizadas no ensino especial, superando em 37,4% com base no ano de 2016. O ensino fundamental agrega a maior quantidade de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais chegando a 69,6%.

No que se refere a educação profissional concomitante/subsequente, comparando os índices de 2016 e 2020, houve um aumento de 114,1% no número de matrículas, apontando para uma grande procura neste nível de ensino, o que pode estar associado a necessidade de alocação profissional. (INEP, 2020).

Outro importante dado é o aumento gradual no percentual de alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns, totalizando mais de 90%. Essa crescente, é resultado de esforços por parte da comunidade e do Estado para ampliar o acesso à educação de maneira inclusiva, especialmente no ensino regular, componente entre as Metas do PNE. (INEP, 2020).

O INEP (2020) traz nesse documento uma importante consideração a respeito do PNE, em sua Meta 4, referindo-se à ampliação da educação especial inclusiva para indivíduos de 4 a 17 anos, com necessidades especiais, destacadas como deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação e nesse sentido, houve um aumento de 3,8% entre os anos 2016 e 2020 de alunos incluídos em classes de ensino comum.

Deflagra-se importante discrepância no acesso ao ensino quando se compara a rede pública e a rede privada de educação. Nas escolas particulares, observa-se que apenas 40,9% dos alunos matriculados estão nas classes comuns, diferentemente da rede pública, nas esferas estaduais e municipais, em que os índices apresentam 97,2% e 96,2% de alunos incluídos, respectivamente. (INEP, 2020).

De acordo com Mantoan (2015), as instituições formativas, inclusive as de formação de professores, devem organizar e estruturar suas ações para que as necessidades de seus alunos sejam atendidas e resultantes de práticas acolhedoras que propiciem a aprendizagem, ou seja, as diferenças entre os indivíduos precisam fazer parte do plano pedagógico.

Analisando esses dados apresentados acima e pensando em um cenário ideal de inclusão, no qual a grande maioria da população é atendida em escolas regulares, com amplo acesso aos serviços sugeridos pelas leis, ainda é necessário avançar muito para que esse propósito seja alcançado.

Para se ter uma análise mais profunda a respeito da real situação da inclusão no Brasil, é necessário fomentar o interesse por esse estudo em diversas frentes acadêmicas, além de verificar de forma prática como esse processo de escola especial na perspectiva inclusiva vem se formatando.

## 5 CONCEITUAÇÕES SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

A comunidade escolar constantemente lida com questões relacionadas a dificuldades de aprendizagem de seus alunos e cabe a ela repensar suas práticas, para verificar quais as possíveis causas do não aprendizado de seus educandos.

Diante desse fenômeno, podem estar presentes dificuldades de aprendizagem de etiologia diversas ou aquelas especificamente provenientes de transtornos específicos de aprendizagem ou deficiências, que limitam ou tornam o processo de aprendizado passível de utilizar estratégias específicas para cada indivíduo. Dessa forma, o presente capítulo busca, conceituar sobre o que são dificuldades de aprendizagem, assim como os transtornos específicos de aprendizagem.

Compreende-se importante ressaltar as diferenças entre esses conceitos, para quando estiver diante de um aluno com algum entrave no processo educativo, a comunidade escolar tenha possibilidades de oferecer intervenções assertivas diante do cenário particular de cada indivíduo.

De acordo com Rotta *et al.* (2016), para conceituar as dificuldades de aprendizagem, em um primeiro momento, deve-se compreender o que é aprendizagem. Aprender consiste em processos incluídos no sistema nervoso central, em que alterações de funcionamento, que são influenciados por questões genéticas e ambientais de cada indivíduo, são colocadas em curso. Em suma, a aprendizagem é resultado do efeito da plasticidade cerebral, que são organizados por fatores internos e externos do indivíduo.

Segundo Cosenza e Guerra (2011), plasticidade cerebral é a capacidade permanente do sistema nervoso, sendo uma função cerebral caracterizada pelo constante movimento de interligação ou mesmo desligamento entre as células neuronais, que são resultantes da interação de processos internos e externos do indivíduo. Logo, a aprendizagem está intimamente relacionada ao construto de plasticidade cerebral, pois a ativação de novas associações entre os neurônios é a sua base.

Rotta *et al* (2016) ressalta que as dificuldades de aprendizagem são falhas nesse processo complexo, que podem ter origem genéticas e na oferta de experiências, ou a soma de ambas. Em síntese, a autora define como um termo

comum que inclui uma diversidade de aspectos que são capazes influenciar o processo de aprendizagem, podendo ser independente de sua capacidade neurológica. É por isso que a expressão transtorno de aprendizagem precisa estar alocada para situações bem definidas resultantes de alterações no sistema nervoso central, podendo interferir no desenvolvimento geral do indivíduo, que podem ser facilmente observadas na escola.

As dificuldades de aprendizagem podem criar obstáculos e impedimentos inexplicáveis para aprender a falar, a ouvir, a ler, a escrever, a raciocinar, a resolver problemas matemáticos, etc., e podem prolongar-se ao longo da vida. (FONSECA, 2007, p. 135).

Segundo Rotta *et al* (2016), a dificuldade de aprendizagem tornou-se um problema de ordem social, compreendendo-se entre 15% e 20% nos primeiros anos escolares. Assim, considera-se como um agravo importante, pois atinge indivíduos que estão em maturação e desenvolvimento de habilidades que, se não bem conduzidas, podem causar efeitos duradouros ou até mesmo irreversíveis.

Compreende-se que o tema relacionado à dificuldade de aprendizagem deve suscitar reflexões integrais a respeito do sujeito, pois se trata de um perfil de aprendizagem, que abrange a realização de uma determinada atividade (leitura, escrita, contagem e pensamento), além de suas capacidades e déficits. (FONSECA, 2007).

Para isso, deve-se estar atento aos diagnósticos precipitados, que em sua maioria são equivocados, pois não são fruto de uma avaliação sistematizada e baseada em evidências, mas sim, partem de uma observação leviana e despreocupada, considerando apenas alguns comportamentos isolados da criança. (ROTTA *et al*, 2016).

Com relação a seu diagnóstico, é necessário avançar nas estratégias e não utilizar apenas uma ou outro componente da avaliação. Deve haver um consenso multidisciplinar para relacionar os sintomas apresentados como de fato um quadro de dificuldade de aprendizagem.

Uma das formas bastante utilizadas são os testes padronizados e desenvolvidos para avaliar questões relacionadas ao Quociente Intelectual, contudo, estes ainda não parecem ser satisfatórios para identificar a dificuldade de aprendizagem de forma segura. Pode haver indivíduos com superdotação,

apresentando QI acima da média, mas que podem apresentar quadros relacionados a transtornos específicos de aprendizagem, a exemplo da dislexia, disgrafia ou discalculias. (FONSECA, 2007).

Ampliando o raciocínio para identificar questões relacionadas a dificuldades de aprendizagem, emergem fatores tidos como externos a dos indivíduos. Rotta *et al.* (2016), postula que além dos fatores relacionados ao contexto do sistema nervoso cerebral, existem outros que podem estar associados ao sucesso ou fracasso nesse processo, sendo eles: escola, família e a própria criança. No componente escolar, deve-se fornecer condições básicas no ambiente, sendo limpo, arejado, iluminado e com um número adequado de alunos por turma. Além disso, os professores precisam fornecer aos alunos estratégias pedagógicas adequadas com a realidade da criança e sempre buscar acrescentar a família de maneira responsável nesse processo.

A respeito do quadro individual de cada criança, deve-se levar em consideração a intimidade entre questões da própria aprendizagem e preservação de capacidades cerebrais, pensando em sua maturação e funcionalidade. (FONSECA, 2007).

No componente familiar devem estar presentes aspectos de encorajamento e incentivo para que o indivíduo possa desenvolver suas capacidades. Salienta-se que um ambiente harmonioso com a proposta educativa, englobando todas as possibilidades que a família possui para subsidiar a criança para que as atividades escolares possam ser bem executadas. (ROTTA *et al.*, 2016).

Cosenza e Guerra (2011), compreendem que a interação ambiental com o indivíduo é extremamente importante, já que esse é parcialmente responsável por propiciar experiências que podem levar o desenvolvimento de conexões nervosas cerebrais, não provenientes de natureza biológica. Evidencia-se, nesse sentido, que a aprendizagem leva a produção de novas conexões neuronais e torna mais fácil a circulação de informações do sistema nervoso, ao mesmo passo que a falta de estimulação, ou até mesmo alguma doença, pode tornar pobre a comunicação entre essas células.

É preciso estar atento à diversidade de características entre os indivíduos, sejam elas de ordem física, psiquiátricas, neurológicas, psicológicas ou deficiências. A depender do quadro em que a criança se encontra, poderá manifestar-se algum tipo de dificuldade de aprendizagem, ressoando como comportamentos desajustados ou tidos como indesejáveis na sala de aula. (ROTTA *et al.*, 2016).

Em suma, para conseguir analisar realmente as complexidades e variabilidade das dificuldades de aprendizagem, é preciso ampliar os aspectos teóricos, mesmo que já se tenha avançado muito na construção deste construto, pois ainda são questionáveis quanto sua assertividade nos critérios de intervenção e diagnóstico. (FONSECA, 2007).

Diante desse complexo que se compreende as dificuldades de aprendizagem, mostra-se necessário a integração entre todos os agentes do processo educativo, sendo a escola, professores, os próprios alunos e a família, responsáveis pelo resultado. Esse talvez seja um dos maiores desafios para a escola, mediar e produzir intervenções eficazes, que por fim, garantam que os serviços para seus alunos sejam ofertados a fim de desenvolver suas potencialidades e serem adultos participativos na sociedade.

### 5.1 Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), produzido pela American Psychological Association (APA) em 2014, o Transtorno Específico da Aprendizagem é um conjunto de sintomas que se mostram presentes em indivíduos, com certa regularidade e persistência de no mínimo seis meses, afetando as habilidades acadêmicas e produzindo dificuldades no processo de aprendizagem (APA, 2014).

Sendo assim, as competências necessárias no ambiente escolar estão rebaixadas com base na faixa etária do indivíduo, podendo causar déficits e impactos importantes na vida cotidiana. Logo, essas devem ser avaliadas de maneira individual, através de estratégias de medição de desempenho sistematizadas e por equipe multidisciplinar.

O DSM-5 trouxe em sua edição a alteração de terminologia neste item, o que anteriormente era descrito como “transtornos de aprendizagem”, passa então a ser definido como “transtornos específico de aprendizagem”, para dar maior abrangência a outras características secundárias que podem estar presente neste fenômeno, ampliando então enquadramento de outras categorias patológicas neste transtorno. (EISSA, 2018).

As dificuldades de aprendizagem começam a apresentar seus indícios nos primeiros anos escolares, mas podem variar de acordo com a exigência a que o indivíduo é submetido. Além disso, traz a importância de diferenciar as dificuldades de aprendizagem não caracterizadas por deficiência intelectual, problemas visuais ou auditivos, transtornos mentais ou neurológicos, falta de habilidade com idioma ou exposição educacional de forma insuficiente. (APA, 2014).

No que se refere à etiologia, não há evidências de marcadores biológicos relacionados ao transtorno específico de aprendizagem, há variabilidade genética em indivíduos e em sua maioria apresentam diferenças e alterações na cognição, estrutura e funcionamento cerebral. Por isso, os exames de neuroimagem ou genéticos e os testes cognitivos isolados não são profícuos para o diagnóstico. Sua prevalência, nas crianças com idade escolar, apresenta-se entre 5% a 15%, compreendendo-se por dificuldades na capacidade acadêmica de leitura, escrita e matemática. (APA, 2014).

Scanlon (2013) ressalta que um grande desafio para a descrição e definição dos transtornos de aprendizagem é a constante evolução em que os indivíduos e a sociedade como um todo são impulsionadas, sendo esse, de maneira geral, um importante momento para apostar nos avanços e estudos a respeito deste tema.

Existem fatores de riscos associados ao transtorno específico da aprendizagem, assim como a evolução para melhora do quadro. São eles, ambientais, genéticos ou fisiológicos ou os modificadores do curso. Nos aspectos ambientais, nascimento prematuro e baixo peso, aumentam o risco, assim como exposição de nicotina antes do nascimento. (APA, 2014).

Sobre os modificadores do curso, comportamentos de desatenção podem prever dificuldades em leitura e matemática, não respondendo a processos de aprendizagem. Além disso, transtornos na fala ou linguagem podem também colaborar para o surgimento do quadro de transtornos específicos de aprendizagem. (APA, 2014).

No que se refere ao diagnóstico desse fenômeno, com base nos critérios apontados pelo o DSM-5, deve ser produzido de maneira a considerar diversos aspectos do indivíduo, por intermédio de profissionais da medicina, familiares e educadores, partindo de uma avaliação geral do desenvolvimento de cada aluno, utilizando relatórios escolares baseados em testes e outras observações que possam colaborar. (CAVENDISH, 2012).

Sendo assim, com as alterações propostas pelo DSM-5, os critérios diagnósticos passam a exigir avaliações múltiplas, aplicadas de forma individual e considerando o contexto cultural, assim como falta de recursos adequados para aquisição e manutenção da aprendizagem em que o sujeito está inserido (DUPAUL *et al.*, 2012).

Devem ser especificadas as competências escolares que estão prejudicadas no indivíduo, sejam elas capacidade de leitura, escrita ou matemática, assim como o grau de comprometimento da situação, em leve, moderada ou grave. Nessa importante descrição, o DSM-V traz ainda procedimentos para registro das sub-habilidades com prejuízos, como por exemplo, velocidade de processamento, compreensão da leitura, fluência de raciocínio, problemas na escrita. (APA, 2014).

Esses critérios de avaliação e especificidade no que se refere aos prejuízos explicitados pelos avaliadores se torna importante para que seja possível atuar diante do processo de aprendizagem, para que possam ser elaboradas estratégias diretas a fim de diminuir os entraves e trabalhar as potencialidades do indivíduo.

Neste sentido, o DSM-5 sugere que a indicação do nível de especificidade torna possível para a equipe profissional verificar o grau de necessidade e acompanhamento que deve ser dispensado ao seu aluno, classificando de acordo com cada situação. (SCANLON, 2013).

Com efeito, o DSM-5 torna-se importante instrumento de referência, pois contém critérios para identificação de sinais de possíveis transtornos específicos da aprendizagem. Quando bem utilizado por profissionais, principalmente os inseridos no contexto da educação, pode resultar intervenções que vão trazer resultados significativos.

O transtorno específico da aprendizagem pode ter consequências funcionais negativas ao longo da vida, incluindo baixo desempenho acadêmico, taxas mais altas de evasão do ensino médio, menores taxas de educação superior, níveis altos de sofrimento psicológico e pior saúde mental geral, taxas mais elevadas de desemprego e subemprego e renda menor. Evasão escolar e sintomas depressivos comórbidos aumentam o risco de piores desfechos de saúde mental, incluindo suicidalidade, enquanto altos níveis de apoio social ou emocional predizem melhores desfechos de saúde mental. (APA, 2014, p. 73).

É importante ressaltar que o DSM-5 é um instrumento de apoio, resultado de um trabalho produzido por diversos autores implicados com a causa, que possuem importante embasamento e evidências científicas, mas, quanto ao seu uso e

interpretação é inteiramente responsabilidade dos profissionais que os utilizam, atentando sempre ao potencial de vieses. (SCANLON, 2013).

Para os professores, é importante reconhecer e se apropriarem dos critérios que são subsidiados pelo DSM-V, pois na maioria das vezes são os principais e primeiros agentes que podem observar os fenômenos descritos e que se conduzidos de maneira assertiva podem diminuir impasses e problemas em todas as esferas da vida de seus alunos. Isso tudo se justifica, pois o transtorno específico da aprendizagem está relacionado a um aumento em problemas emocionais, como ideias e tentativas de autoextermínio em todas as faixas etárias. (APA, 2014).

## 6 ESTUDO I – OS LAUDOS E DIAGNÓSTICOS NA EDUCAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

### 6.1 Objetivo do estudo

É objetivo deste estudo verificar na literatura, a partir de uma revisão sistemática de literatura, pesquisas que versem sobre a presença dos laudos e diagnósticos no contexto escolar e a percepção dos professores sobre esse fenômeno.

### 6.2 Método

Para realizar a revisão sistemática de literatura dessa pesquisa, utilizou-se o método PRISMA (MOHER *et al.*, 2009; PAGE *et al.*, 2020), que se caracteriza como uma maneira de conduzir, de forma sistematizada, a análise de estudos existente sobre determinado campo de pesquisa, seguindo recomendações específicas no tratamento dos resultados obtidos.

A busca pelos trabalhos teve duração de um mês, precisamente em maio de 2021, sendo assim, foram considerados trabalhos publicados até esse período. Para encontrar os estudos, foram utilizadas as seguintes bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), a qual inclui a *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e a Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), ERIC - *Institute of Education Sciences*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com relação ao mecanismo de busca dos artigos, foram utilizados os seguintes descritores combinados: “*teachers*”, “*educational diagnosis*” e “*learning disabilities*” e utilizando o operador *booleano* “*and*”, produzindo efeito de vínculo entre esses termos. Para a escolha destes descritores, levou-se em consideração a prevalência e frequência em diversos estudos da área pela comunidade científica no contexto da Educação.

De acordo com os resultados encontrados nas referidas bases de dados, iniciou-se a primeira fase de seleção dos artigos, tendo como critérios de inclusão estudos que exploravam especificamente o contexto da educação. Além disso, trabalhos relacionados a presença de diagnósticos, laudos e a percepção de professores esse aspecto.

A partir dessa primeira seleção, adotou-se como critérios de exclusão trabalhos que não abordassem educação, por exemplo, estudos que tratavam da validação de instrumentos ou oriundos de outras áreas. Também foram excluídos os que não possuíam como tema central a utilização de laudos e diagnósticos na escola por seus professores.

Concomitantemente, foram excluídas teses ou dissertações encontradas nas buscas que também foram publicadas em periódico científico, dando prioridade a sua publicação no formato de artigo para permitir a replicação e menor viés em um trabalho com revisão do tipo duplo-cego entre pares. Por fim, os que foram identificados em duplicidade também foram eliminados.

A partir disso, prosseguiu-se com a análise de dados e apresentação dos resultados, bem como apresentação da discussão embasada pela fundamentação teórica em que se organizou esse estudo.

### 6.3 Análise de dados

Com base na perspectiva de análise de conteúdo, foram realizadas algumas etapas a fim de organizar e esmiuçar os dados obtidos, tornando possível compreender de forma ampliada o material desta pesquisa. Esses procedimentos, de acordo com Bardin (2015), colaboram muito para que possível descrever e sistematizar os conteúdos obtidos, além de posteriormente fomentar novas variáveis com base na análise.

Para a organização dessa pesquisa, foi utilizada a proposta do método PRISMA (MOHER *et al.*, 2009; PAGE *et al.*, 2021), que colabora para apresentar os dados encontrados de maneira sistematizada, fluxograma que será apresentado a seguir na Figura 1.

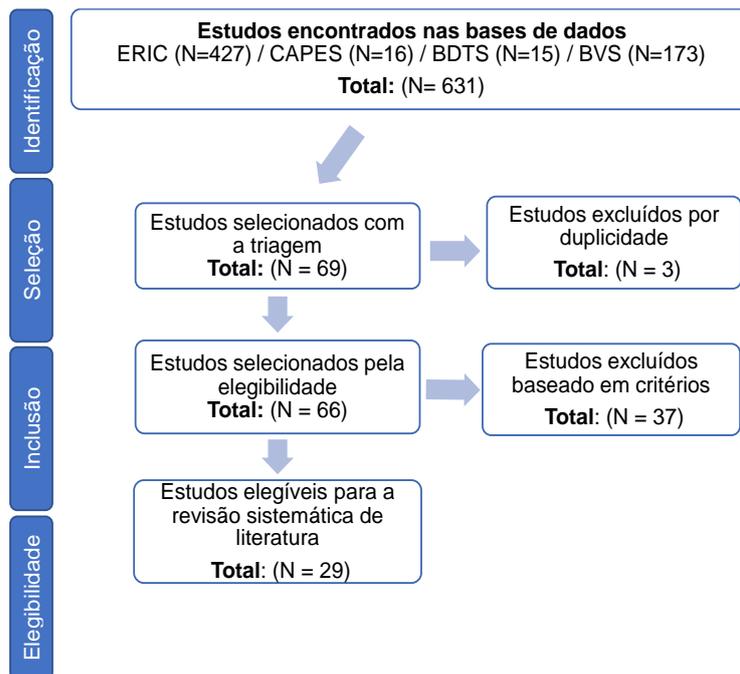


Figura 1 – Fluxograma do procedimento de busca e elegibilidade dos estudos, conforme sugerido pelo modelo PRISMA.

Fonte: O autor (2021)

Com base nos critérios estabelecidos e que foram apresentados acima, realizou-se a análise dos 631 trabalhos encontrados nas bases de dados. Para tanto, houve a leitura dos títulos e resumos dos estudos que foram encontrados, verificando sua compatibilidade com a proposta estabelecida para a revisão sistemática de literatura, sendo mantidos 69 trabalhos e 3 excluídos por duplicidade, resultando em 66.

Após essa etapa, os estudos foram lidos na íntegra por dois avaliadores, para serem selecionados quanto ao seu conteúdo, seguindo os critérios de elegibilidade e os de exclusão, resultando em 29 trabalhos para compor a revisão sistemática.

Seguiu-se como perspectiva para análise dos dados obtidos, aspectos relativos à análise de conteúdo, que é uma forma de tratar os dados que foram coletados, ainda em estado inicial, seguindo posteriormente com sua interpretação e compreensão, podendo produzir novos conhecimentos a partir dessas análises. (BARDIN, 2015).

Sendo assim, os estudos selecionados para permanecer na revisão sistemática de literatura tiveram suas informações extraídas e organizadas em um quadro para melhor visualização de seus conteúdos, compondo-se com as seguintes categorias: 1) nome dos autores, ano de publicação e local; 2) objetivos do estudo; 3) métodos; 4)

instrumentos; 5) amostra e localização; 6) principais resultados; 7) tipos de publicação. A seguir, apresenta-se o quadro 1, com os conteúdos das informações apresentadas nas categorias.

AUTORES E ANO; LOCAL	OBJETIVOS DO ESTUDO	MÉTODO	INSTRUMENTOS	AMOSTRA	PRINCIPAIS RESULTADOS	TIPO
EPPS; YSSELDYKE; MCGUE (1984); EUA	Examinou-se até que ponto os funcionários da escola eram capazes de diferenciar alunos com deficiência de aprendizagem de alunos com baixo desempenho, examinando padrões de pontuação em medidas psicométricas.	Cada juiz recebeu o pacote de materiais e um formulário de resposta junto com instruções para examinar as pontuações do teste para os 17 alunos e indicar quem ele / ela acreditava ser (a) deficiente de aprendizagem e (b) deficiente de não aprendizagem. Depois de decidir a classificação de cada criança, o juiz indicou seu grau de certeza em uma escala de quatro pontos, variando de muito incerto a muito certo. Por fim, os juízes avaliaram até que ponto diferentes fatores afetaram suas decisões.	Foram preparados formulários contendo a idade cronológica e o sexo de 18 alunos da quarta série, bem como informações sobre os resultados reais dos testes em cinco domínios. Os domínios e os testes usados incluíram: (a) aptidão (WISC-R, testes de habilidade cognitiva de Woodcock-Johnson), (b) desempenho acadêmico (testes de desempenho de Woodcock-Johnson, PIAT, teste de desempenho de Stanford - cálculo matemático e conceitos matemáticos) , (c) perceptivo-motor (Bender, VMI), (d) autoconceito (Piers-Harris), e (e) problemas de comportamento (Peterson-Quay)	Os sujeitos foram 65 psicólogos escolares, 38 professores de educação especial e um grupo "leigo" de 21 estudantes universitários matriculados em programas não relacionados à educação ou psicologia.	Os resultados do presente estudo confirmam a dificuldade de diagnosticar diferencialmente alunos com dificuldades de aprendizagem, mesmo quando os responsáveis pela tomada de decisão da escola são os juízes. Assim, o acesso às informações de uma bateria de testes faz não parecem aumentar a habilidade na tomada de decisão de discriminar entre alunos com e sem DA.	Artigo

NILHOLM; ALM (2010); Suécia	Foram objetivos do presente estudo: desenvolver uma abordagem metodológica adequada para decidir em que sentido uma sala de aula estudada é 'inclusiva'; investigar o ponto de vista dos alunos a respeito da inclusão; analisar as estratégias utilizadas pelos professores; averiguar as experiências das crianças em sala de aula	O quadro geral da presente investigação foi uma abordagem de estudo de caso.	Questionários, sociogramas e entrevistas com crianças que foram analisadas para avaliar o nível de inclusão social.	Em torno de 300 alunos (idades de 7-12) que frequentavam a escola. A aula que foi o foco do presente estudo de caso foi acompanhada por dois anos (5ª e 6ª séries).	Dois temas abrangentes foram identificados: (1) ver as diferenças como um ativo; e (2) ver as diferenças como um problema. O questionário revelou que as crianças se sentiam parte da classe. Todas as crianças (n = 15) afirmaram que se sentiam contentes com a aula, quase sempre tinham alguém com quem estar nos intervalos e que se sentiam seguras. Conforme revelado pelas respostas ao questionário, as crianças pareciam se sentir envolvidas na comunidade de aprendizagem da classe. Algumas das estratégias 1-6 foram consideradas ainda mais importantes em relação às crianças com deficiência.	Artigo
GUERRA, <i>et al.</i> (2015); Brasil	Esta pesquisa objetivou descrever e analisar o conteúdo dos encaminhamentos dos professores das escolas públicas para o AEE.	A pesquisa foi realizada em uma instituição que oferece o AEE em parceria com a prefeitura de um município do centro-oeste paulista. Quando professores da rede de ensino municipal infantil consideram que seus alunos precisam de atendimento pedagógico especializado, preenchem uma ficha descrevendo as queixas e realizam o encaminhamento.	Elaborou-se um roteiro de coleta das informações: idade da criança, data de nascimento, sexo, queixa escolar redigida pelo professor e diagnóstico/hipótese diagnóstica de alguma deficiência ou doença crônica.	A amostra foi composta por 92 fichas de encaminhamentos de crianças matriculadas em escolas comuns que eram atendidas no AEE da instituição, seja para avaliação pedagógica, intervenção grupal ou individual ou	Os resultados demonstram que a maior parte dos atendimentos realizados pelo AEE destina-se a crianças que não possuem diagnóstico de deficiência. Além disso, 69% das queixas referem-se a problemas de comportamento externalizantes.	Artigo

				aguardando atendimento.		
YSSELDYKE; FOSTER (1978); EUA	O presente estudo examinou os efeitos dos rótulos de deficiência emocionalmente perturbado e com deficiência de aprendizagem sobre o preconceito inicial do professor.	Os sujeitos foram divididos aleatoriamente em três grupos e designados para as condições de rotulagem normais, dificuldades de aprendizagem ou perturbações emocionais.	A medida dependente foi uma lista de verificação de comportamento de 23 itens usada por professores para avaliar habilidades acadêmicas, desenvolvimento perceptivo-motor, nível de atividade e ajuste pessoal-social. A lista de verificação foi usada anteriormente por Foster, Ysseldyke e Reese (1975).	Os sujeitos eram 75 professores elementares (51 mulheres e 24 homens) empregados em um sistema escolar urbano com uma base populacional de 45.000. Os professores tinham em média 35 anos de idade e haviam ensinado em média nove anos.	As diferenças significativas observadas entre o grupo de rótulo normal e os outros dois grupos de tratamento indicaram que, quando solicitados a avaliar os comportamentos esperados de uma criança hipotética atribuída a cada uma das três condições de rotulagem, os professores do ensino fundamental responderam de forma diferente aos rótulos.	Artigo

GLASCOE (2001); EUA	O objetivo deste estudo foi verificar a relação entre as avaliações dos professores e as habilidades acadêmicas das crianças, avaliar a utilidade das avaliações dos professores na detecção de problemas acadêmicos.	Os professores foram solicitados a dividir suas aulas em seções e administrar o CIBS-R em três momentos diferentes durante o ano letivo. Os professores também foram solicitados a avaliar o desempenho acadêmico das crianças em uma escala de cinco pontos, variando de muito acima da média a muito abaixo da média. As crianças foram administradas, por professores de sala de aula ou psicólogos escolares, o CIBS-R, um teste diagnóstico de desempenho acadêmico que consiste em nove subtestes.	Inventário abrangente de habilidades básicas revisado (CIBS-R), um teste de diagnóstico de desempenho acadêmico.	Os sujeitos foram uma amostra nacional de 80 professores e 934 crianças entre 6 e 13 anos de idade que participaram de um estudo de padronização de teste.	A regressão logística revelou que as avaliações dos professores foram melhor previstas pelo desempenho das crianças em habilidades básicas de leitura, seguidas por habilidades matemáticas, e não foram influenciadas por raça, nível de educação dos pais, histórico de retenção ou gênero.	Artigo
---------------------	---	--	--	--	---	--------

BRUGGINK; GOEI; KOOT (2013); Holanda	O estudo visa explorar as características dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental regular, daqueles identificados pelos professores como necessitando de apoio (adicional) para atingir os objetivos educacionais estabelecidos. Assim, o presente estudo foi desenhado para comparar essas características de alunos identificados pelo professor com grupos referenciados por normas.	Os questionários validados mediram a autocompetência percebida dos alunos, o comportamento dos alunos na tarefa percebido pelo professor, a relação percebida pelo professor com os alunos e o comportamento de internalização e externalização (problema) dos alunos percebidos pelo professor. As pontuações das escalas de alunos identificados pelo professor foram comparadas com grupos referenciados por normas. A análise dentro do grupo comparou alunos com desempenho alto e baixo identificados pelo professor.	Escala de percepção de competência para crianças' (CBSK)	Um total de 151 alunos (58,9% meninos; idade média de 9,7 (0,98)), faixa de 8-12 anos) foram identificados por seus professores como necessitando de apoio adicional para realizar definir metas educacionais.	Cerca de 40% dos alunos com NEE tinham pontuações mais altas do que a média nacional em habilidades essenciais. A maioria não tinha diagnóstico clínico (meninos 76,4%, meninas 82,3%). Em média, as características desses alunos identificados pelo professor não diferiam radicalmente dos grupos referenciados pelas normas; contudo, mostraram pontuações significativamente mais problemáticas nas escalas 'depressão' e 'autocompetência' do que o grupo referenciado pela norma. A análise dentro do grupo mostrou várias diferenças significativas entre os alunos de alto e baixo aproveitamento que identificavam os alunos com necessidades educacionais especiais.	Artigo
--------------------------------------	--	---	--	--	---	--------

<p>LYON, (1980); EUA</p>	<p>O estudo descreveu as opiniões de pediatras e professores em relação a dois aspectos do diagnóstico de dificuldades de aprendizagem: (1) a frequência com que certas técnicas de diagnóstico são usadas em avaliações médicas de crianças com dificuldades de aprendizagem e (2) as medidas diagnósticas mais definitivas.</p>	<p>Foi construído um questionário que consistia em duas questões que avaliam as opiniões dos respondentes sobre a frequência e a definição de 13 técnicas diagnósticas utilizadas em avaliações médicas de deficiência de aprendizagem. O teste de independência é usado para determinar a significância da diferença entre pediatras e professores para cada questão.</p>	<p>Foi construído um questionário que consistia em duas questões avaliando as opiniões dos respondentes sobre a frequência e a definição de 13 tecnologias diagnósticas.</p>	<p>A amostra foi composta por 30 professores do ensino fundamental e 30 pediatras.</p>	<p>Os resultados do estudo sugerem várias direções para melhorar a comunicação pediatra-professor sobre dificuldades de aprendizagem em geral e diagnóstico em particular. Os pediatras devem discutir com os professores a avaliação que fazem e os motivos da escolha das técnicas com uma determinada criança. Os pediatras também precisam se lembrar das expectativas dos professores e do quadro de referência para a avaliação</p>	<p>Artigo</p>
------------------------------	---	--	--	--	---	---------------

VINSONHALER <i>et al.</i> (1983); EUA	Uma série de seis estudos investigou o desempenho diagnóstico e corretivo de especialistas em dificuldades de leitura e aprendizagem e dps professores de sala de aula.	Cada caso simulado usado no estudo consistiu em coleções de informações sobre uma criança com problema de leitura. Os casos simulados foram baseados em crianças reais nas séries três a sete que frequentaram a Michigan State University Reading Clinic.	Materiais de casos simulados.	Um total de 66 sujeitos participaram do estudo.	Há dois achados relacionados em todos os estudos: 1. (uma <i>Commonalidade</i> (na medida em que os médicos fizeram as mesmas declarações sobre um caso) é muito baixa; a maioria das declarações nos diagnósticos escritos e remediações para um determinado caso foram mencionadas apenas uma vez. 2. A concordância individual (entre dois clínicos sobre o mesmo caso e um clínico em dois momentos diferentes para o mesmo caso) também foi muito baixo. Em estudo de remediação, os resultados para concordância individual foram semelhantes aos do diagnóstico. Além disso, as remediações pareciam não ser corrigidas com o diagnóstico.	Artigo
KUTHER, (1994); EUA	Este artigo faz uma revisão da literatura sobre os aspectos positivos e marcantes da classificação diagnóstica de crianças.	Revisão de literatura	Não foram utilizados instrumentos	Revisão de literatura	Foram encontrados diversos estudos na área para relacionar com a proposta dos pesquisadores	Artigo

PYL (1989); Holanda	Os relatórios de diagnóstico podem fornecer uma fonte poderosa de informações sobre um novo aluno de Educação Especial.	Com base nas melhorias propostas, desenvolvemos seis versões de um relatório de diagnóstico para um aluno fictício.	Questionários desenvolvidos pelos autores	Um total de 73 professores.	Um dos resultados de nossa pesquisa sobre esta segunda explicação é que professores de fato trabalham com um já existente, repertório razoavelmente fixo de atividades de ensino para grupos de alunos	Artigo
PEREIRA (2011); Brasil	Compreender o processo de construção desse diagnóstico realizado pelo SEAA, perceber as concepções que o permeia e as expectativas que o cercam é o objetivo desse trabalho.	A condução da pesquisa se deu sob a orientação da Epistemologia Qualitativa que refenda o modelo construtivo-interpretativo do conhecimento.	No decorrer da investigação valeu-se de instrumentos para favorecimento da expressão dos sujeitos e do conhecimento de sua realidade: entrevista individual, conversação, análise, documental, sessão reflexiva, memorial e observação.	Para alcançar tal propositiva contou-se com a participação de sujeitos colaboradores atuantes no SEAA: duas psicólogas e três pedagogas, além de uma orientadora educacional e cinco professoras que trabalhavam com alunos encaminhados ou diagnósticas.	As análises conduziram ao entendimento de que o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem passa por um processo de construção que se encontra centrado em aplicação de teste e provas padrozinados.	Dissertação de mestrado

<p>ARAÚJO (2018); Brasil</p>	<p>Este estudo intencionou analisar as principais demandas de saberes (conhecimentos, informações) e práticas que a escola e a equipe clínico-especializada, reciprocamente em seus contextos de atuação, apresentam em relação aos sujeitos atendidos, com possível reverberação no favorecimento da inclusão escolar.</p>	<p>Metodologicamente, foi uma pesquisa qualitativa, em perspectiva comparada (literatura nacional e internacional), em busca de traçar um panorama atual de possíveis interfaces, com possibilidades e/ou fragilidades de diálogos em favorecimento dos sujeitos e de seus processos educacionais inclusivos.</p>	<p>Análise documental junto a prontuários para apreensão de informações dos atendimentos e das expressões dos sujeitos atendidos (com roteiro específico); análise dos protocolos avaliativos e relatórios dos professores requeridos pela equipe de atendimento</p>	<p>Análise documental</p>	<p>Os resultados evidenciaram que os relatórios escolares solicitados pela equipe clínico-especializada apresentam, em exclusivo, as crianças por meio de um rol de problemas e dificuldades, além da solicitação expressa de laudos (inclusive, já indicando o tipo de deficiência da criança que se pretende de laudo). Em geral, não evidenciaram potencialidades, centros de interesse e/ou níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, bem como pouco materializaram níveis de desempenho escolar. Os autores destacaram que as práticas demandadas pelas duas áreas são alicerçadas em práticas educativas que superam o caráter quantitativo dos protocolos de avaliação, relatórios escolares e intervenção.</p>	<p>Dissertação de mestrado</p>
------------------------------	---	---	--	---------------------------	---	--------------------------------

INÁCIO; OLIVEIRA; MARIANO (2017); Brasil	O objetivo da pesquisa foi averiguar a percepção dos professores acerca dos estilos intelectuais e das estratégias de aprendizagem em alunos do Ensino Fundamental com diagnóstico de Dislexia e TDAH e sem dificuldade escolar.	Pesquisa de campo	O instrumento aplicado para a coleta de dados foi um questionário, elaborado pelas autoras, com 10 questões dissertativas	A amostra foi composta de 23 professores do Ensino Fundamental (2º ao 9º ano), sendo que 30,4% (n=7) atuavam em Sala de Ensino Regular, 60,9% (n=14) em Sala de Recursos Multifuncional e 8,7% (n=2) em ambas as salas.	Os resultados indicaram que os professores relataram benefícios em conhecer os estilos e identificaram o uso de estratégias por parte dos alunos. A maioria dos professores não conhecia termos como estratégias de aprendizagem e estilos intelectuais, por isso as respostas foram dadas de acordo com a sua prática de ensino.	Artigo
JOHNSON; PRINZ (1976); EUA	O presente estudo fala sobre a percepção dos professores a respeito de crianças com possíveis diagnósticos de TDAH.	Pesquisamos um número de professores do ensino fundamental para determinar como eles definem e gerenciam hiperatividade. Esses estudos foram feitos no Centro de Desenvolvimento Infantil Clínica (CDC) da Universidade de Hospitais de Iowa.	Questionários desenvolvidos pelos autores, enviado para os professores responderem a respeito de seus alunos.	As respostas foram recebidas de 104 professores do ensino fundamental de Iowa City, do jardim de infância à 6ª série, representando 108 salas de aula e 2.798 crianças. Das 104 respostas, nenhuma estava incompleta e descartada.	A hiperatividade foi relatada em 88 homens (3,14%) e 24 mulheres (0,85%), para uma incidência geral de 4 por cento. Os meninos foram relatados como hiperativos 3,7 vezes mais frequentemente do que as meninas. Um aumento gradual na hiperatividade foi observado nas classes mais altas das classes não combinadas (Fig. I).	Artigo

TIROSH <i>et al.</i> (1998); Israel	O objetivo foi delinear as diferenças educacionais e comportamentais entre crianças com deficiência de aprendizagem com e sem transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Ao lado disso, averiguar o perfil emocional-comportamental dessas crianças conforme percebido por seus pais e professores e analisar em que medida eles diferem.	O estudo foi realizado em clínica designada para avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor e consultas aos alunos identificados como portadores de déficit específico de aprendizagem com inteligência normal. Todas as crianças são encaminhadas pelo Haifa Learning Remediation Center. O centro de remediação de aprendizagem multidisciplinar atende o aluno que foi diagnosticado como sofrendo de dificuldades de aprendizagem específicas do departamento de educação de Haifa, fornecendo serviços para estudantes.	Versão hebraica (com permissão do autor) dos respectivos questionários que constituem a <i>Aggregate, Neurobehavioral Students Health and Education Review</i> (ANSER).	Foram identificados os prontuários de 50 alunos com diagnóstico de TDAH, além de dificuldade de aprendizagem, que compuseram o grupo de estudo.	As crianças do grupo com deficiência de aprendizagem e TDAH alcançaram menos resultados em diferentes domínios acadêmicos em comparação com o grupo apenas com deficiência de aprendizagem. Relatos dos professores Apenas oito dos 89 itens demonstraram diferença significativa entre os dois grupos, e seis foram mais ideais entre o grupo com dificuldades de aprendizagem apenas e dois entre o grupo com dificuldades de aprendizagem com TDAH.	Artigo
-------------------------------------	--	--	---	---	--	--------

SEXTON, HALL; THOMAS (1983); EUA		Cada criança foi avaliada em ambos os instrumentos por um diagnosticador certificado. Cada item foi pontuado com base no fato de a criança poder ou realmente realizar a habilidade especificada. O professor, a mãe e o pai de cada criança foram entrevistados em ambos os instrumentos após testes baseados no desempenho.	Dois instrumentos foram usados para coletar dados de todas as quatro fontes. O Learning Accomplishment Profile-Diagnostic Edition (LAP-D) (LeMay, Griffin, & Sanford, 1977) e o Perfil de Desenvolvimento (Alpern & Boll, 1972) foram usados para coletar dados sobre cada criança.	Trinta e duas crianças matriculadas em programas de educação especial para a primeira infância, seus professores, suas mães e seus pais serviram como sujeitos.	Os resultados deste estudo têm implicações importantes para a avaliação de crianças pequenas com deficiência e as decisões educacionais tomadas como resultado desses dados. Parece que as equipes de avaliação multidisciplinar podem prever uma variedade de pontos de vista sobre os níveis funcionais de crianças com deficiência.	Artigo
CANDIDO (2015); Brasil	Essa pesquisa teve como objetivo compreender como e por quais motivos é realizada a busca pelo diagnóstico do estudante com dificuldade no processo de escolarização. Teve como objetivo específico compreender a participação da escola nesse processo, identificar os profissionais envolvidos e quais as concepções e práticas presentes na produção do	Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de campo e método de investigação consiste em um estudo de caso em uma escola pública municipal.	Entrevista semi-estruturada	Gestores escolares, professores, psicólogas, mãe de estudante	A pesquisa indicou que quando a escola procura os motivos pelo não-aprender da criança, logo encontra as respostas na história de vida desta, e assim, a queixa torna-se individualizada e inicia-se a busca por um diagnóstico. A burocratização dos serviços públicos da saúde parece culminar em poucos casos de estudantes diagnosticados na escola, embora haja tentativas para se chegar aos diagnósticos; além disso, não existe uma política pública efetiva que atenda essa demanda e o que vemos são os constantes reecaminhamento das crianças. Além de buscar na saúde uma solução às suas queixas escolares, a escola	Dissertação de mestrado

	diagnóstico do não-aprender-na escola.				propõe diversas ações interventivas no processo de escolarização, como recuperação paralela, recuperação contínua, reuniões de professores e, mais recentemente, as microrredes entre saúde e educação.	
--	--	--	--	--	---	--

PIRES (2016); Brasil.	Este trabalho teve por objetivo analisar as formas pelas quais a educação, em parceria com os serviços de saúde, caracterizam os alunos que apresentam baixo rendimento escolar e que são diagnosticados por meio desse processo avaliativo, como educandos com dificuldades no processo de escolarização, problemas comportamentais, de linguagem, com foco na deficiência intelectual.	Análise de dados documental	Relatórios de encaminhamento e dois instrumentos padronizados elaborados pelos professores para o encaminhamento para equipe de saúde, instrumentos de avaliação diagnóstica de três especialidades de saúde (psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia), a partir de tabelas elaboradas pelo CAEM com informações sobre identificação do aluno e dos relatórios de encaminhamento realizados pelos professores.	Prontuários de 525 alunos identificados pelos professores como "alunos problema", em razão de seus baixos rendimentos acadêmicos.	Os principais achados foram: utilização intensa de instrumentos padronizados, tanto pelos professores quanto pela equipe de saúde, que revelam a visão que as dificuldades apresentadas devem-se a características intrínsecas desses alunos, que redundou em atribuição das causas dos problemas identificados a essas características, para a totalidade dos estudantes encaminhados, sem nenhuma exceção, com relação aos alunos diagnosticados como deficientes intelectuais, contatou-se a incidência muito superior às estimativas existentes, assim como sua distribuição que se estendeu desde crianças de dois anos de idade até sujeitos adultos.	Dissertação de mestrado
--------------------------	--	-----------------------------	--	---	---	-------------------------

WOODCOCK; HITCHES (2017); Reino Unido	O objetivo deste estudo foi examinar as respostas atribucionais de professores britânicos do ensino médio a alunos com e sem dificuldades específicas de aprendizagem.	A pesquisa explorou em que medida o conhecimento dos professores britânicos da presença ou ausência de uma dificuldade de aprendizagem específica influenciaria (a) o feedback dado a um menino hipotético com base em sua habilidade e no esforço expandido, (b) a frustração e simpatia sentidas em relação a cada menino e (c) as expectativas mantidas para o futuro de cada aluno.	O instrumento de pesquisa foi adaptado do estudo original de Clark (1997), que examinou a maneira como os professores do ensino fundamental americano percebiam o desempenho de alunos com Dificuldades de aprendizagens específicas em comparação com alunos sem Dificuldades de aprendizagem específicas.	Os participantes incluíram 122 professores britânicos do ensino médio que foram entrevistados em resposta a vinhetas de hipotéticos alunos do sexo masculino que foram reprovados em um teste de classe.	O estudo descobriu que, embora os professores atribuísem causas mais positivas para os alunos sem SpLD, eles exibiam causas mais negativas para os alunos com DA específicas. Os resultados atribucionais causais do nível de desempenho dos alunos pelos professores podem impactar as próprias atribuições dos alunos, com as respostas dos professores para alunos com SpLD tendo o potencial de, não intencionalmente, influenciar o próprio senso de autoeficácia e motivação dos alunos.	Artigo
BRIDI (2011); Brasil	O objetivo central desta pesquisa foi o de conhecer como os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado têm sido produzidos.	Foram utilizados diferentes instrumentos metodológicos, tais como análise de documentos oficiais, análises de pareceres descritivos elaborados pelas professoras, questionários e entrevistas.	Foram utilizados diferentes instrumentos metodológicos, tais como análise de documentos oficiais, análise de pareceres descritivos elaborados pelas professoras, questionários e entrevistas.	Professores e alunos de uma rede municipal de ensino.	Dentre as evidências, destaca-se que a identificação dos alunos com deficiência mental tende a priorizar os aspectos pedagógicos e de aprendizagem. A identificação da deficiência mental apresenta-se como um critério para o ingresso do aluno no serviço especializado. O processo de definição dessa deficiência, mesmo quando realizado por profissional da educação, em muitos casos investigados, tende a estar pautado em premissas que podem ser identificadas como oriundas do campo clínico.	Tese de doutorado

ROSENBERG; HARRIS; REIFLER (1998); Não consta.	Este estudo examinou as áreas de concordância e discordância que se obteve entre professores e pais, com base nos relatórios CBCL sobre as mesmas crianças, para delinear a base para uma possível integração de relatórios de pais e professores do em pesquisa e / ou para fins educacionais / propósitos clínicos	As mães e professoras de 17 estudantes do sexo masculino que foram diagnosticados independentemente como tendo uma deficiência de aprendizagem significativa completaram a forma apropriada do CBCL	CBCL, WISC-R.	Os pais e professores de 17 estudantes do sexo masculino que foram diagnosticados independentemente como tendo uma deficiência de aprendizagem significativa completaram a forma adequada do CBCL.	A comparação dos resultados do CBCL de professores e pais demonstrou boa concordância (definida como correlação positiva estatisticamente significativa) em uma medida global do grau de comportamento desviante demonstrado pelas crianças em um programa de incapacidade de aprendizagem. Um exame das partes componentes do CBCL indicou que a observação da boa concordância limitou-se ao que foi descrito como comportamento externalizador agressivo e que impacta nas pessoas ao redor da criança.	Artigo
KAVALE (1989); EUA.	Este estudo pesquisou as crenças e percepções de 547 professores de Iowa de estudantes com dificuldades de aprendizagem (DA).	Método survey	Questionários desenvolvidos pelos autores	547 professores em Iowa.	Os resultados indicaram que esses professores possuíam uma base de conhecimento sólida para seu trabalho e que eles estão dispostos a modificar para melhorar sua compreensão da DA e seus esforços para melhorar o desempenho de alunos de DA.	Artigo

RAMO AKGUN; GIRGIN (2020); Turquia.	O objetivo desta pesquisa é garantir e aumentar os conhecimentos e informações dos candidatos a professores sobre TDAH antes de seu trabalho com as crianças. Nesta pesquisa decidiu-se analisar os efeitos curso profissionalizante sobre TDAH eletivo para a alunos turcos.	O pré e pós questionário implementado continha quatro questões. Os dados foram analisados pelo método de análise de conteúdo e as questões analisadas com o Programa MAXQDA Analytics Pro 2020.	Questionário desenvolvido pelos autores	20 mulheres, de dois departamentos diferentes da Faculdade de Educação: Professores da Educação Infantil e Professores da Escola Primária.	No âmbito dos resultados da pesquisa, é recomendado fazer observações durante o processo de diagnóstico do aluno com TDAH, e para realizar estudos práticos para medidas funcionais para TDAH em sala de aula.	Artigo
CLARIZIO (1992); EUA.	O objetivo deste estudo é determinar a validade dos julgamentos dos professores sobre se uma criança está com deficiência de aprendizagem.	Os dados foram coletados em todos os 236 alunos que foram administrado uma avaliação psicológica inicial. A decisão de declarar a criança com LD foi feito por um MDT usando as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, que foram modelado de acordo com as diretrizes federais descritas no PL 94-142.	Sem instrumentos	Os dados foram coletados em todos os 236 alunos que foram submetidos a uma avaliação psicológica inicial.	Os resultados indicam que confiar na capacidade do professor de julgar se um aluno é ou não LD seria quase dobrar o número de alunos identificados como LD e resultar em muito mais erros (falsos positivos) do que seria aceitável. Qualquer economia associada a custos de teste reduzidos seria mais do que compensado pela duplicação dos custos de pessoal associados ao aumento serviços. Dada a preocupação nacional com a superidentificação do DA, a dependência extrema do uso de	Artigo

					"professor como diagnosticador" é equivocada.	
ROLISON; MEDWAY (1985), EUA	Este estudo investigou os efeitos das informações de pré-desempenho sobre as expectativas e atribuições reais dos professores em sala de aula para um aluno hipotético do sexo masculino.	Em pequenas sessões em grupo foram administradas cartilhas experimentais que forneceram informações variadas sobre um estudante hipotético chamado Bob.	Sem instrumentos	Os participantes foram 180 professores matriculados em cursos de pós-graduação que se voluntariaram para participar.	Os resultados deste estudo indicam que os professores em sala de aula aumentam ou reduzem suas expectativas de acordo com o rótulo anterior de educação especial e o desempenho passado de um aluno.	Artigo
PATERSON (2007); EUA.	Este artigo explora o pensamento de cinco professores do ensino médio enquanto ensinam alunos com dificuldades de aprendizagem em salas de aula inclusivas.	Os cinco professores que participaram deste estudo lecionavam em salas de aula do ensino fundamental que foram definidas por seus sistemas escolares como inclusivos.	Sem instrumentos	5 professores	Em seus pensamentos durante o voo, todos professores revelaram um conhecimento de seus alunos que era geral em relação à classe ou características dos alunos "típicos", mas que também reconhecia o características individuais dos alunos.	Artigo

THURLOW; YSSELDYKE; CASEY (1984); EUA.	Uma amostra nacional de 118 professores de alunos com deficiência de aprendizagem (DA) descreveu seus critérios utilizados nos distritos escolares para identificar alunos DA e indicaram seu acordo ou discordância com os critérios.	Um formulário de pesquisa pediu aos professores para responder em narrativa à pergunta "Qual é o critério para um aluno ser classificado como deficiente de aprendizagem em seu distrito escolar?" Além disso, foram solicitados a indicar se concordavam com o critério. Os professores também foram solicitados a fornecer informações sobre suas origens, os programas em que estavam ensinando e as crianças atendidas.	Questionário desenvolvido pelos autores	Foram 127 professores de alunos com DA de 36 estados, do Distrito de Columbia e do Canadá	Com base nas respostas fornecidas pelos professores, consideráveis inconsistências em critérios para identificar alunos DA parecem existir.	Artigo
HAYNES <i>et al.</i> (2000); EUA e Japão.	Neste estudo, foram comparadas as taxas de identificação de professores japoneses e americanos e a avaliação dos alunos que se enquadram nos critérios genéricos de deficiência de aprendizagem..	Método survey	Questionário desenvolvido pelos autores.	Os participantes deste estudo foram professores da 1ª à 6ª série empregados por sistemas escolares em Yokohama (perto de Tóquio) e Worcester (perto de Boston).	Não foram encontradas diferenças significativas nas avaliações dos professores japoneses e americanos em 70 por cento dos itens. Em 19 por cento dos itens, os professores dos EUA classificaram uma porcentagem significativamente maior de alunos como "fracos" e nos 11 por cento restantes dos itens, os professores japoneses classificaram uma porcentagem significativamente maior de alunos como "fracos".	Artigo

<p>FERRI; KEEFE; GREGG (2001); Não consta.</p>	<p>O objetivo deste estudo qualitativo de casos múltiplos foi explorar as percepções de indivíduos que poderiam falar de ambos os lados da educação especial como alunos e como professores.</p>	<p>O desenho para este estudo foi uma abordagem qualitativa de caso múltiplo, seguindo um método comparativo constante para análise.</p>	<p>Questionário desenvolvido pelos autores</p>	<p>Cada um dos três participantes deste estudo receberam serviços de educação especial para dificuldades de aprendizagem enquanto estavam na escola e, na ocasião do estudo, eram professores ensinando alunos com dificuldades de aprendizagem.</p>	<p>Os resultados deste estudo se fundiram em torno de três temas relacionados, cada um que se concentrava em um paradoxo chave, ou tensão, entre as experiências dos participantes em receber e fornecer Educação especial.</p>	<p>Artigo</p>
--	--	--	--	--	---	---------------

Quadro 1 – Extração e organização dos conteúdos dos artigos da revisão sistemática.  
 Fonte: O autor (2021)

A partir de então, seguindo com a perspectiva de análise de conteúdo, houve procedimentos de exploração do material e inferências interpretativas. Segundo Bardin (2015), essas etapas se caracterizam em, respectivamente, uma leitura integral do material coletado, para poder sistematizar os dados, bem como ter uma dimensão do conteúdo encontrado e a produção de inferências a partir dos dados levantados, fundamentando a partir da teoria, produzindo conhecimentos e verificando aspectos específicos dos estudos analisados.

#### 6.4 Resultados

Os resultados aqui apresentados referem-se aos 29 artigos selecionados que prosseguiram na revisão sistemática de literatura, após aplicação dos critérios que foram mencionados no item 6.2. A Tabela 1, a seguir, ilustra os dados referentes as bases de dados em que os estudos foram encontrados.

Tabela 1 – Base de dados dos estudos selecionados

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>ESTUDOS SELECIONADOS</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
ERIC	12	41,37%
BVS	10	34,48%
BDTD	5	17,24%
CAPES	2	6,89%
Total	29	100%

Fonte: O autor (2021)

Com relação a data de publicação dos referidos estudos, utilizou-se como estratégia não estabelecer recorte temporal para a seleção de artigos, para poder verificar a distância entre os períodos de publicação, desde o mais antigo até o mais recente. Constatou-se então que o estudo mais antigo entre os selecionados foi publicado em 1976 e o mais novo em 2020 e, sendo assim, pode-se inferir que há pelo menos 44 anos estão sendo desenvolvidos estudos referentes ao tema central da presente pesquisa. Além disto, verificou-se uma média de 1,31 (DP=0,46) na produção de estudos por ano dentro nesse período.

Nota-se que há, entre os estudos selecionados, importante variedade no que se refere a localidade em que esses foram executados, compreendendo os continentes da América do Sul e do Norte, Europa e Ásia. O maior número de estudos estiveram concentrados nos Estados Unidos da América e no Brasil. Houve dois estudos que não apresentaram explicitamente o local de realização, sendo que não foi possível verificar por outros meios essa informação. A seguir, apresenta-se Tabela 2, com informações referentes a localidade dos estudos.

Tabela 2. – Localidade da realização dos estudos selecionados.

<b>PAÍS</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>PORCENTAGEM</b>
EUA	13	44,82%
BRASIL	7	24,13%
HOLANDA	2	6,89%
SUÉCIA	1	3,44
ISRAEL	1	3,44
REINO UNIDO	1	3,44
TURQUIA	1	3,44
EUA e JAPÃO	1	3,44
NÃO CONSTA <sup>1</sup>	2	6,89%
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

<sup>1</sup>Nesses estudos não foi possível localizar onde foram realizados, pois não apresentam informações explícitas acerca dessa informação.

Fonte: O autor (2021)

Com relação ao tipo de estudo, verificou-se que a grande maioria (N=24; 82,75%) tem sua configuração como artigo, com sua publicação em periódicos ou revistas científicas. Os demais são caracterizados como dissertação de mestrado (N=4; 13,79%) e tese de doutorado (N=1; 3,44).

Os estudos foram agrupados em categorias, que foram criadas para verificar os principais objetivos dos mesmos, e assim ser possível ter uma dimensão de quais fenômenos os autores buscavam responder, conforme apresentado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3- Categorias dos estudos quanto aos seus objetivos

<b>Categorias temáticas dos estudos</b>	<b>Identificação dos estudos</b>	<b>Porcentagem</b>
Capacidade dos professores em identificar alunos com DA <sup>1</sup>	KAVALE (1989), AKGUN, & GIRGIN (2020), CLARIZIO (1992).	10,3%
Educação inclusiva	NILHOLM, & ALM (2010), GUERRA et al. (2015), INÁCIO, et al. (2017), TIROSH et al. (1997), WOODCOCK & HITCHES, (2017), PETERSON (2007), FERRI et al. (2001).	24%
Efeitos dos laudos e diagnósticos no contexto escolar	YSSELDYKE & FOSTER, (1978), KUTHER (1994), SIP (1989), ARAÚJO (2018), TERRA-CANDIDO (2015), ROLISON & MEDWAY (1985).	20%
Crítérios Avaliativos	EPPS et al (1984), BRUGGINK et al. (2013), PEREIRA (2011), PIRES (2016), BRIDI (2011), THURLOW et al. (1984), HAYNES et al. (2000).	24%
Correlações de diagnósticos entre pais e professores	SEXTON et al (1983), ROSENBERG et al. (1988).	6,9%
Correlações de diagnósticos entre professores e médicos	GLASCOE (2001), LYON (1980).	6,9%
<b>Total</b>		<b>(N=29; 100)</b>

<sup>1</sup>DA = Dificuldade de aprendizagem  
 Fonte: O autor (2021)

Outra importante caracterização verificada entre os estudos selecionados foi a diversidade dos tipos de amostras. Observou-se quantas vezes cada tipo de amostra apareceu entre os participantes dos estudos selecionados (N=29), conforme apresentado a seguir na figura 2:

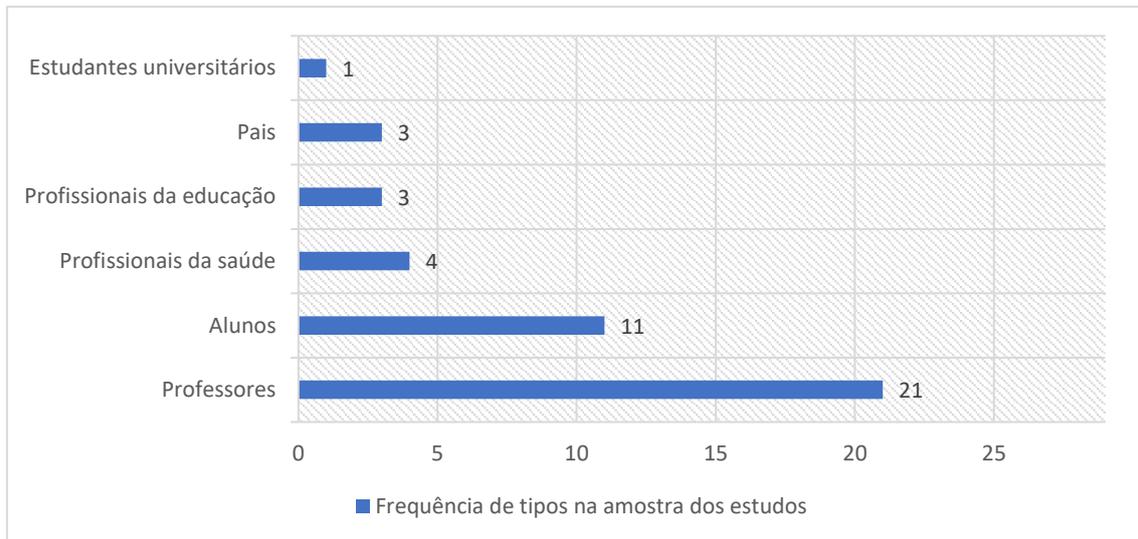


Figura 2- Frequência de tipos de amostra presentes nos estudos

Fonte: O autor (2021)

Com base nas informações apresentadas acima, há uma importante frequência da amostra professores e alunos como participantes dos estudos selecionados. Sendo assim, pode-se inferir que esses sujeitos estão no centro das fundamentações práticas e teóricas das pesquisas. Cabe ressaltar que foram considerados “profissionais de educação” os demais funcionários e envolvidos na rotina escolar, como por exemplo, diretores, inspetores, supervisores. Dentre os “profissionais de saúde” foram contemplados médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros.

Com auxílio do *software* MAXQDA foi possível analisar a frequência de palavras que mais aparecem nos estudos selecionados. Para isso, os resumos (*abstracts*) organizados para sua análise e assim elaborada a nuvem de palavras que será apresentada adiante. O recurso de nuvem de palavras, disponível no MAXQDA, é uma apresentação gráfica, que colabora na ilustração dos dados disponíveis. Em sua configuração as palavras mais frequentes são organizadas de acordo com o tamanho e cor, colaborando assim para que o pesquisador possa inferir análises pertinentes às informações trabalhadas.



Com relação à capacidade dos professores de prever questões concernentes à aprendizagem e sobre diagnósticos de dificuldades nesse âmbito, Clarizio (1992) sugere que a depender destes profissionais o número de diagnósticos falsos positivos seria alto e tornaria inviável depender estritamente destes agentes. Assim, justifica-se a entrada de outros profissionais na escola para colaborar no preenchimento dessa lacuna no que se refere à avaliação de crianças com algum impasse educativo.

Os autores Ramo Akgün e Girgin (2020), realizaram um estudo analisando os conhecimentos de professores referentes a transtornos de aprendizagem. Apesar de no primeiro momento não ser encontrado grande domínio acerca do assunto, após a implementação de propostas de estudo, nesta pesquisa, através de um curso específico sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, percebeu-se uma ampliação sobre o conhecimento desses conceitos. Neste sentido, a autora Mantoan (2015) sugere que é importante reorganizar a formação de professores, de modo que se torne contínua, contemplando práticas de ensino que agreguem perspectivas que favoreçam atender a particularidades dos alunos.

Portanto, verifica-se que a capacidade dos professores diferenciar alunos com deficiência, segundo os estudos revisados acima, sugere que pode haver dificuldade quanto à precisão desses diagnósticos. Para isso, deve ser importante a necessidade de basear em critérios para avaliação de enquadrar o indivíduo em um diagnóstico.

Essa tentativa de otimizar a identificação de alunos com impasses na aprendizagem, é um dos grandes desafios nesse contexto. A exemplo disso, os autores Epps; Ysseldyke; Mcgue (1984), observaram-se que mesmo com informações obtidas através de testes psicométricos, não se revelou garantia da assertividade quanto à capacidade de diferenciar estudantes com ou sem deficiência intelectual. A utilização restrita de testes e provas padronizados também foi evidenciada por Pereira, (2011) sendo apresentadas as análises relacionadas a esse uso, concebendo caracterização biologizantes e restritas aos alunos. Esse estudo sugere ainda que seja fomentado espaços de diálogo e reflexão sobre essa prática de diagnóstico entre os profissionais envolvidos nesse processo.

De modo similar, Bruggink, Goei e Koot (2013) desestimula critérios que padronizam um grupo para a identificação, ao contrário, ressalta-se a importância de compreender cada aluno com as suas particularidades, no contexto integral do indivíduo e seu entorno. Nessa mesma perspectiva, é abordado por Pires, (2016) que o uso excessivo de instrumentos padronizados pode convergir para que os impasses

no processo de aprendizagem estejam associados diretamente aos aspectos internos dos alunos. Sendo assim, compreende-se que os fatores presentes nessa fase podem ser também de origem extrínseca, ou seja, reduzir o fracasso ou sucesso ao aluno, pode ser um dificultador no diagnóstico diferencial.

Segundo Bridi (2011), para o profissional de educação estabelecer a presença de uma deficiência, é fundamental compreender que se deve pautar em bases de aspectos pedagógicos, priorizando a aprendizagem de forma minuciosa, dentro do ambiente educativo propício para valorizar esse processo. De acordo com Kavale, (1989), os resultados da pesquisa com mais de 500 professores, sugere que esses profissionais estão dispostos a ampliar a compreensão sobre deficiências de aprendizagem, sendo assim, potencializar aspectos relacionados ao ensino.

Com base nos autores Thurlow, Ysseldyke e Casey (1984), é notório a dificuldade em definir critérios diagnósticos relacionados às dificuldades ou deficiências de aprendizagem, o que pode levar a imprecisão de diagnósticos. Essa dificuldade em estabelecer assertividade entre os critérios também foi observada nos resultados apresentados por Haynes *et al.* (2000), em que houve certa disparidade entre os índices para apontar deficiências de aprendizagem.

Buscando ampliar as possibilidades de elaborar um diagnóstico, alguns artigos apresentaram significâncias importantes quando se adicionam outros agentes nessa tarefa, para que essa responsabilidade não recaia apenas à figura do professor. A exemplo disso, segundo Sexton, Hall e Thomas (1981), as observações dos pais são importantes para a equipe multidisciplinar e deve ser considerada como tal e, concomitantemente, ter uma maior variabilidade das fontes para verificar questões de aprendizagem é uma das formas de atender os alunos de forma adequada. De acordo com Rosenberg, Harris e Reifler (1988), a correlação entre os resultados apresentados por pais e professores também coincidiu, sustentando a hipótese da possibilidade de vínculo entre esses agentes para ajudar na questão de identificação de problemas no processo de aprendizagem.

Ainda com relação à questão diagnóstica, Glascoe (2001) sugere que se deve evitar utilizar somente as classificações globais realizadas pelos professores para a tomada de decisão, sendo necessário aprofundar nos quesitos estratégias de avaliação, utilizando-se de instrumentos para triagem e confirmação desses diagnósticos. Lyon (1980) evidencia que há similaridades e discrepâncias importantes entre avaliadores médicos e professores, podendo ser ocasionadas por problemas

relacionados à descrição ou comunicação de fatores relacionados a patologias, bem como o próprio conceito de deficiência de aprendizagem.

A realidade que vem sendo apresentada com base nos artigos apresentados acima sugere que os laudos e diagnósticos estão presentes e incidem sobre a realidade escolar. Com isso, busca-se também verificar os seus efeitos nesse contexto e como os agentes educativos podem colaborar nesse paradigma e sugerir estratégias para atender os alunos em suas particularidades, implementando uma perspectiva inclusiva na educação.

Com base nos achados de Kuther (1994), há importante contribuição dos laudos para as instituições, podendo inferir questões de direcionamento para serviços de apoio e trabalho especializado, bem como fomentar políticas públicas.

A criação das classificações diagnósticos foi uma estratégia para analisar a respeito de causas relacionadas às doenças e causas de morte. Assim, tornaram-se instrumento significativo para o Estado e seus governantes conduzirem medidas no combate dessas questões, além de servir como parâmetro na destinação de verbas, de modo eficaz, para a atenção primária de saúde. Com isso, também contribuiu para que as pesquisas nesse contexto fossem subsidiadas com vistas a fomentar solução de problemas e conhecimento sobre esses assuntos. (KELLY, 2019).

Observou-se que os professores não responderam diferencialmente quando apresentados diagnósticos específicos, ou seja, confirmando o fenômeno o imperativo dos rótulos, o que pode ser uma das dificuldades na caracterização de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (EPPS; YSSELDYKE; MCGUE, 1984)

Tirosh *et al.* (1998), por exemplo, retratam que não há correlações significativas entre rótulos específicos referentes a Transtornos Específicos de Aprendizagem com relação a dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, pode-se pensar que o diagnóstico específico não abrange todas as nuances necessárias para conduzir processos de aprendizagem.

Ao passo que as informações contidas no diagnóstico podem convergir para uma espécie de rótulo de comportamentos, como citado anteriormente, os professores parecem não saber utilizar informações mais concretas e complexas contidas nos laudos (PYL, 1989).

De acordo com Araújo (2018), foram analisados relatórios escolares que são oriundos de uma equipe multidisciplinar que lida com crianças com impasses no processo de aprendizagem e foi constatado que a maioria dos laudos são limitantes

na descrição dos comportamentos e não conduzem para ampliação das potencialidades dos alunos ou níveis de aprendizagem. Esse aspecto também se evidenciou com base nos resultados de Rolison e Medway (1985), apresentando que os professores possuem baixas expectativas com relação aos alunos que possuem diagnóstico de deficiência intelectual. Mais uma vez, percebe-se o caráter estritamente quantitativo, que pode ser efeito da interpretação leviana dos resultados pelos testes padronizados e demais instrumentos.

Candido (2015), apresentou um importante aumento na busca por diagnósticos no processo educativo, e até mesmo soluções direcionados para o âmbito medicamentoso. A queixa escolar potencializa a busca pelo diagnóstico, sendo esse colocado em um lugar de destaque, como silenciador do impasse educativo.

De acordo com Kelly (2019) sugere que acolher a particularidade é um desafio, pois também toca em questões próprias e reconhece que de alguma forma, isso também faz parte de nós, exigindo-se que crie um senso de responsabilidade diante da situação. Sendo assim, é importante ampliar a queixa escolar para aspectos holísticos, compreendendo o processo de ensino e aprendizagem de forma complexa, não só diante de um impasse.

Partindo desse pressuposto de responsabilização sobre o processo de aprendizagem, as práticas inclusivas surgem como estratégias para garantir que todos sujeitos possam ser acolhidos em sua particularidade. Esse argumento surge por Nilholm e Alm (2010), apresentando um estudo de caso de uma sala inclusiva, em que 15 crianças possuíam um diagnóstico de dificuldade de aprendizagem e os professores foram convidados a pensar estratégias inclusivas. O resultado desse trabalho apresentou possibilidades diferenciadas para acolher a complexidade dos fenômenos de cada aluno.

Os autores Inácio, Oliveira e Mariano (2017), colaboram com essa perspectiva, retratando que quando os professores consideram a particularidade dos alunos, com base nos estilos próprios de aprendizagem, há um aumento na capacidade da prática de ensino contribuindo fortemente para que os alunos estejam inseridos e aproveitando a oportunidade de desenvolver suas potencialidades. Do contrário, Woodcock e Hitches (2017), apresentam que não conceber práticas educativas condizentes com aspectos inclusivos é uma forma de negar o acesso e a possibilidade de participação dos alunos com algum Transtorno Específico de Aprendizagem na escola e logo na sociedade.

Guerra *et al.* (2015), evidenciam, de maneira similar, a oferta de estratégias diferenciadas para os impasses da aprendizagem, quando analisa os encaminhamentos dos professores para o AEE. Entre os alunos, a grande maioria não tem diagnóstico de deficiência, mas são atendidos e podem, de maneira inclusiva, verificar suas questões particulares sobre o processo de aprendizagem. Segundo Mantoan (2015) a proposta inclusiva nas escolas evidencia um importante paradigma, que é produzir um fator individual e particular de cada aluno com base nas suas diferenças.

Peterson (2007) aborda que quanto mais os professores possuem conhecimentos a respeito de seus alunos, mais é possível desenvolver práticas e técnicas assertivas para garantir o aprendizado. Essa perspectiva coloca o professor com papel primordial para aplicação da prática inclusiva, rotacionando a atenção não para as dificuldades dos alunos, mas sim para capacidade do professor gerir essas nuances.

A perspectiva inclusiva mostra sua eficácia conforme apresentado por Ferri e Keefe (1998), ao retratar casos em que professores que anteriormente tiveram experiências com essa prática enquanto eram alunos e agora, possuem a oportunidade de replicar essa proposta enquanto professores. O posicionamento dos participantes de forma ativa, compreendendo os aspectos da aprendizagem, ao invés de centralizar nas dificuldades surgem como formas de minimizar os efeitos negativos causados pela dificuldade em atender alunos com particulares definidas.

## 6.6 Conclusão

Com base nos resultados obtidos através da revisão sistemática de literatura elaborada neste trabalho, verificou-se que há importante volume de produção científica, além da longevidade de início desses estudos acerca do tema central que se concentrou nessa pesquisa.

A educação parece se nutrir com aspectos apresentados nos laudos e diagnósticos, e, de fato, existe a predominância desses instrumentos para a construção das práticas educativas, ocupando nas instituições lugar de destaque. Entretanto, os efeitos desses instrumentos recaem constantemente sobre os alunos, responsabilizando os mesmos pela produção de sucesso ou do fracasso na

aprendizagem. Essa conduta, induz um paradigma patologizante na educação, descrevendo os alunos com caracterizações específicas de cada fenômeno identificado.

Há importante situação revelada pelos artigos que é a dificuldade em estabelecer critérios avaliativos concisos para dizer a respeito das deficiências de aprendizagem. Com isso, também se verifica que os agentes nesse contexto diagnóstico são de áreas distintas da educação, especificamente de áreas clínicas da saúde, a exemplo dos médicos, psicólogos e outros especialistas.

Essa pesquisa evidencia que é necessário avançar na sistematização de um construto específico para definir as deficiências de aprendizagem, pois essa conceituação se mostrou difícil de estabelecer consensos e critérios bem definidos.

Os professores podem sim colaborar muito para o processo de produção dos laudos e diagnósticos, mas parece ser oportuno não deixar a cargo destes profissionais a tarefa de diagnosticar questões específicas relacionadas aos Transtornos de Específicos de Aprendizagem. O arcabouço teórico desses profissionais e as exigências práticas da própria profissão inviabiliza essa conduta, podendo sobrecarregar os professores com mais um atributo para gerir no processo de escolarização.

Percebe-se que a educação inclusiva se apresenta como uma eficiente maneira para compreender os alunos de forma integral, assim como em suas particularidades. Essa se torna a maneira de chegar a resultados significativos no ambiente escolar, conduzindo os alunos para alcançar suas potencialidades e compreendendo-os para além de seus impasses de aprendizagem. A educação inclusiva, então, colabora para que os professores consigam ter uma *práxis* comprometida com seu objeto específico, que é promover e garantir a educação para todos.

Por fim, compreendeu-se com esse trabalho a necessidade em avançar na produção de pesquisas relacionadas aos processos de construção de laudos e diagnósticos no contexto escolar, colaborando para as práticas pedagógicas inclusivas e ao subsidiar os professores com informações importantes para sua rotina de docência.

## **7 ESTUDO II – PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS LAUDOS E DIAGNÓSTICOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

### 7.1 Objetivo do estudo

O presente estudo teve como objetivo verificar a percepção de professores a respeito dos impactos dos laudos e diagnósticos no contexto escolar.

### 7.2 Método

O caráter metodológico da pesquisa caracteriza-se como aplicada de campo, de natureza qualitativa e descritiva. Segundo GIL (2008), o estudo de campo trata-se de compreender a fundo uma realidade específica, buscando explicar e interpretar a realidade. A pesquisa descritiva tem como objetivo central descrever características da amostra ou do grupo, categorizado de acordo com as variáveis estabelecidas.

#### 7.2.1 Participantes

Para participar da presente pesquisa atenderam aos critérios de inclusão professores que estavam em pleno exercício de suas atividades como docente, especificamente no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Sendo assim, foram excluídos os candidatos que não estavam trabalhando como docentes ou que não lecionassem especificamente no nível de ensino supracitado. Além disso, não compuseram como parte da amostra aqueles que não concordaram com os termos sugeridos pelos procedimentos da pesquisa (item 7.2.3), sem causar a esses quaisquer prejuízos.

Este estudo contou com a participação de 35 professores, de escolas públicas e privadas, de ensino regular ou especial, que atuam especificamente no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

Verificou-se entre os participantes a presença majoritária do sexo feminino (n=34; 97,1%), ao passo que do sexo masculino houve apenas 1 participante (n=1; 2,9%). Com relação à faixa etária, o participante mais novo possuía 22 e o mais velho 59 anos, tendo como média entre as idades 42 anos, com desvio padrão de 9,10.

Com relação a formação acadêmica dos participantes (n=35), foram identificadas três categorias, sendo Ensino Superior (n=13; 40%) e Pós-Graduação (n=21; 60%). Além destas duas, o curso Magistério (n=22; 62,9%), que é considerado de nível médio e habilita a prática docente no nível básico de educação, também apareceu como uma das formações dos professores.

No que se refere a atuação dos participantes, a grande maioria trabalha como professor, ou seja, conduzindo um grupo de alunos em sala de aula, e apenas 5 (14,2%) trabalha com outra ênfase, especificamente como professor de apoio.

A seguir, apresenta-se na tabela 4, a caracterização das instituições escolares em que os participantes atuam, levando em consideração critérios como por exemplo, organização estrutural pública, privada ou ambas, além do tipo de ensino ofertado, sendo regular ou especial.

Tabela 4 – Caracterização das instituições escolares dos participantes

Variável	Categoria	N	Porcentagem
Tipo de escola	Pública	28	80%
	Privada	4	11,4%
	Ambas	3	8,6%
Tipo de ensino ofertado	Regular	17	49%
	Especial	18	51%
Total			100%

Fonte: O autor (2021)

### 7.2.2 Materiais e instrumentos

Para atender aos objetivos estabelecidos neste trabalho, especialmente para o procedimento de coleta de dados, foi elaborado, pelos pesquisadores, o Questionário para Professores (Apêndice 1), composto por 17 perguntas, sendo elas discursivas e

objetivas. Com relação ao seu conteúdo, 11 foram elaboradas com objetivo de reunir informações de identificação e caracterização sobre os participantes e outras 6 especificamente questionando sobre percepções dos professores a respeito do tema central do trabalho. O presente instrumento foi organizado através da plataforma *Google Forms*, de maneira digital, que possibilitou as respostas serem coletadas e arquivadas como banco de dados.

### 7.2.3 Procedimentos éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Vale do Sapucaí para apreciação de procedimentos éticos, tendo parecer favorável inscrito sob o número 4.664.975. A pesquisa levou em consideração a Resolução nº 466/2012 e o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, prezando pelo respeito, dignidade, liberdade e autonomia dos participantes, assim como o seu bem-estar físico, psicológico e social.

A participação na pesquisa foi voluntária e espontânea, mediante apresentação e concordância ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a todos que se interessaram para compor como amostra do estudo. Essa pesquisa ofereceu riscos mínimos no que diz respeito a dano físico, psicológico, intelectual, social ou cultural aos participantes. Ademais, os pesquisadores colocaram-se inteiramente à disposição para prestar auxílio necessário aos participantes em caso de alguma intercorrência em virtude da participação na pesquisa.

Além disso, os pesquisadores garantem a segurança dos dados coletados, mantendo sob responsabilidade destes quanto a sua utilização e tutela, observando o sigilo das respostas dos participantes, interessando apenas para fins acadêmicos e de construção de conhecimento científico.

### 7.2.4 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, foram contatadas instituições escolares, para que os respectivos responsáveis autorizassem a participação dos professores, bem como para que eles participassem de maneira voluntária e espontânea. Além dessa estratégia, utilizou-se

a rede de contatos dos pesquisadores para que fosse possível ter uma maior abrangência e diversidade de participantes para compor a amostra da pesquisa.

O processo de coleta de dados foi realizado integralmente de maneira *on-line*, fazendo uso da ferramenta *Google Forms*, levando em consideração que esta era a melhor maneira de executar essa etapa da pesquisa, em virtude do cenário de pandemia ocasionado pela *COVID-19*.

Foram encaminhados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; Apêndice 2) e o Questionário para Professores (Apêndice 1), de maneira online, para aqueles que potencialmente poderiam fazer parte da amostra seguindo os critérios pré-estabelecidos.

O período de coleta de dados compreendeu-se entre os meses de abril e maio de 2021 e após esse período, o questionário foi desabilitado para novas respostas e se iniciou o processo de análise de dados.

### 7.3 Análise de dados

Para a realização da análise de dados foi utilizado um conjunto de técnicas referentes ao que se caracteriza como análise de conteúdo que, conforme descrito por Bardin (2015) trata-se de um método empírico, com uma forma sistematizada de descrever o conteúdo das informações obtidas, possibilitando sugerir índices, sejam eles quantitativos ou qualitativos, e conduzir a produção de conhecimentos acerca do material analisado.

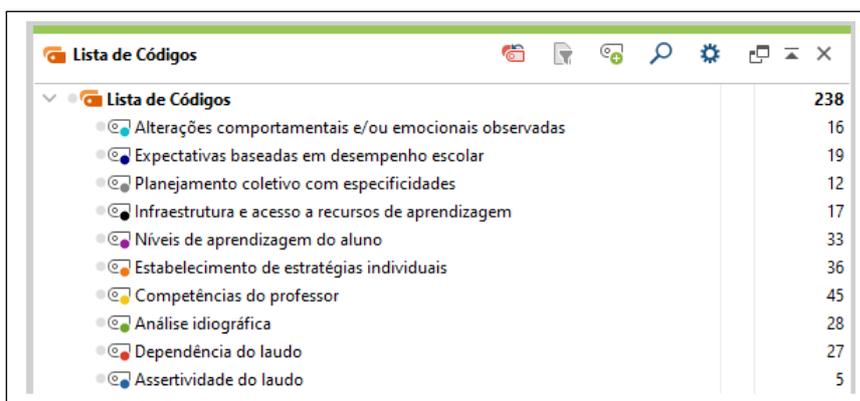
Para auxiliar nesse processo, o *software* MAXQDA foi utilizado como ferramenta para colaborar na análise qualitativa dos dados. Esse *software* auxilia o pesquisador para que os dados sejam tratados em seus conteúdos e para que possa observar nuances e variáveis a respeito do material que está sendo apresentado. Os resultados obtidos a partir da análise do software são apresentados na próxima seção.

## 7.4 Resultados

A seguir, serão apresentados os resultados da presente pesquisa, organizados buscando categorizar os participantes com base nas informações obtidas através do Questionário para Professores (Apêndice 3).

Com base nos dados levantados pela pesquisa de campo, por intermédio do Questionário para Professores (Apêndice A), houve a leitura na íntegra das respostas produzidas pelos professores. Em um primeiro momento, buscou-se caracterizar os participantes, seguindo as variáveis como: formação acadêmica completa e a quanto tempo, formação em curso magistério, atuação como professor, professor de apoio ou acompanhante terapêutico, nível educacional em que leciona, tipo de escola (pública ou privada), atuação em instituição de ensino especial e se já teve ou tem aluno com algum laudo e diagnóstico. Esses dados foram organizados em tabelas e agrupados conforme seus índices quantitativos, para apresentar significâncias quanto ao seu conteúdo.

Em seguida, as respostas discursivas foram organizadas em categorias temáticas, a fim de encontrar similaridades e apresentar diferenças em seu conteúdo. Assim, com base nas categorias temáticas, foram criados códigos para seu tratamento no *software* MAXQDA, conforme apresentado a seguir na figura 4:



Código	Frequência
Lista de Códigos	238
Alterações comportamentais e/ou emocionais observadas	16
Expectativas baseadas em desempenho escolar	19
Planejamento coletivo com especificidades	12
Infraestrutura e acesso a recursos de aprendizagem	17
Níveis de aprendizagem do aluno	33
Estabelecimento de estratégias individuais	36
Competências do professor	45
Análise idiográfica	28
Dependência do laudo	27
Assertividade do laudo	5

Figura 4 – Lista de códigos das categorias temáticas no MAXQDA  
Fonte: O autor (2021)

Com auxílio do *software* MAXQDA, gerou-se um gráfico com a porcentagem de frequência referentes aos códigos que mais apareceram entre as respostas dos participantes, que está apresentado abaixo, na figura 5:

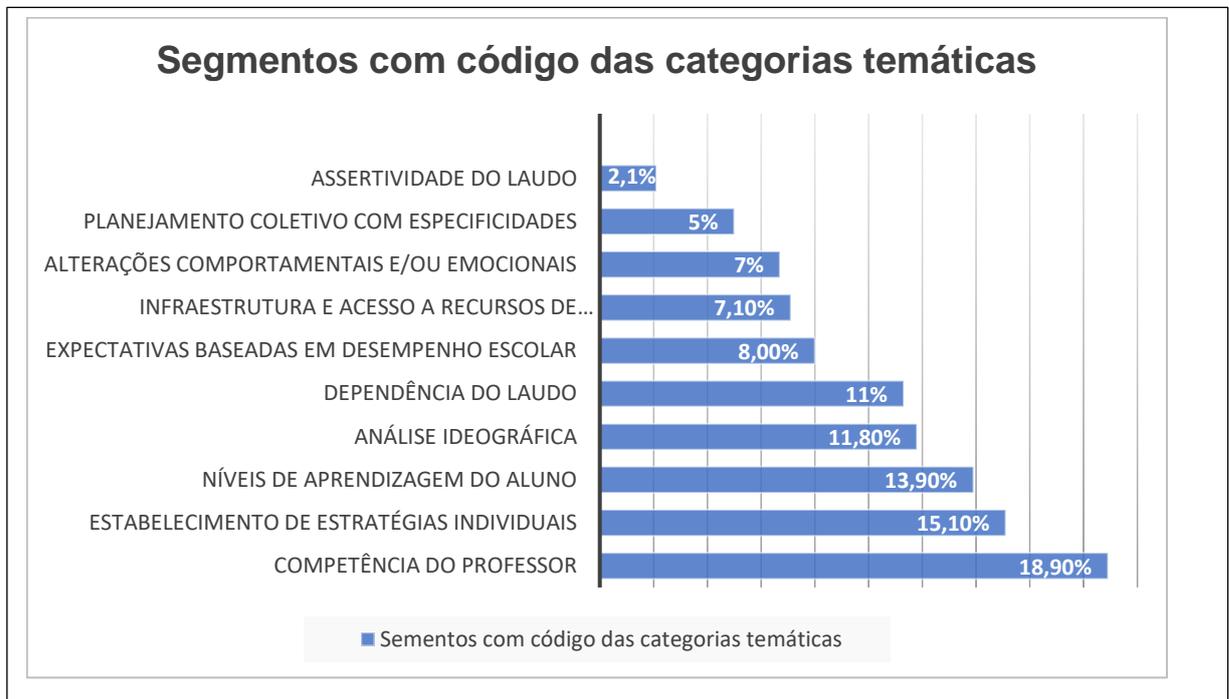


Figura 5 – Porcentagem da ocorrência dos códigos  
 Fonte: O autor (2021)

A partir disso, foi possível verificar a ocorrência entre esses códigos, surgindo elementos com frequência significativa entre as respostas produzidas pelos professores. Esse mecanismo traz para a análise de dados relevância importante quanto ao conteúdo dos dados, possibilitando inferir sentidos concernentes ao objeto que se busca estudar. Na figura 6, a seguir, apresenta-se o mapa gerado pelo *software* MAXQDA, representando na espessura das linhas, o nível de co-ocorrência entre as categorias temáticas.

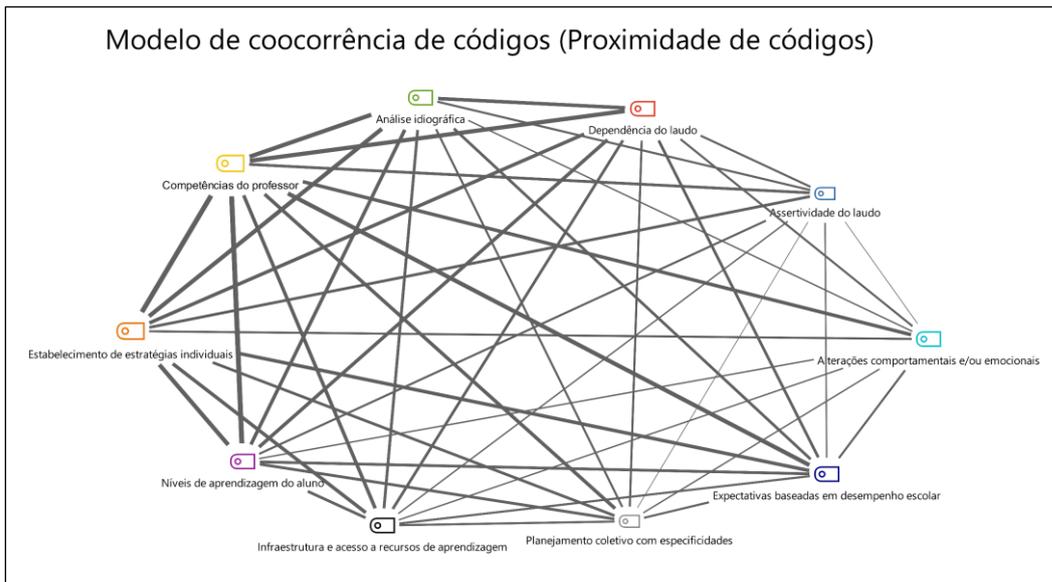


Figura 6- Mapa de co-ocorrência gerado pelo *software* MAXQDA  
 Fonte: O autor (2021)

Seguindo com a perspectiva de análise de conteúdo adotada na presente pesquisa, com base nas variáveis apresentadas, busca-se gerar novas informações com as respostas dos participantes, atendendo ao principal objetivo da pesquisa que é analisar a percepção dos professores a respeito dos laudos e diagnósticos no contexto escolar. Posteriormente, os resultados aqui encontrados serão discutidos (item 7.5) em seu conteúdo e contrastados com a fundamentação teórica dessa pesquisa.

Adiante, também serão apresentados os resultados obtidos, quando questionados a respeito do grau de importância dos laudos e diagnósticos para a condução da aula, apresentaram-se índices explicitados na tabela 5, a seguir.

Tabela 5 - Grau de importância dos laudos e diagnósticos para a aula

Grau de importância	N	Porcentagem
Nenhum	0	0
Baixo	1	2,9
Moderado	7	20%
Importante	5	14,2%
Muito importante	22	62,9%

Fonte: O autor (2021)

Os participantes foram questionados se é necessário estabelecer estratégias diferenciadas para alunos com algum laudo ou diagnóstico, e a grande maioria afirmou que sim, sendo que apenas 1 participante trouxe a resposta que não.

Além das respostas objetivas, as questões discursivas também compuseram o presente questionário e tiveram suas informações organizadas para sua análise e discussão (item 7.5).

## 7.5 Discussão

A discussão a seguir será orientada com base nas respostas obtidas Questionário para Professores (Apêndice A) respondido por professores. Como tema central dessa pesquisa é analisar as percepções desses profissionais sobre os laudos e diagnósticos no contexto escolar, as respostas das perguntas foram organizadas em categorias temáticas, que foram combinadas entre si, conforme grau de congruência estabelecida (figura 6), que irão direcionar a discussão a seguir.

### 7.5.1 Dependência dos laudos e Competência dos professores

Com base nas respostas apresentadas observou congruência relevante entre as categorias que relacionavam dependência dos laudos e competência dos professores. A primeira categoria diz respeito de uma necessidade significativa da utilização de laudos e diagnósticos para os professores. A exemplo disso, as respostas dos professores P4, P11 e P17 demonstram um pouco dessa situação:

*“Seria mais fácil trabalhar com os alunos se eles tivessem um diagnóstico fechado”.* (P4)

*“Com o laudo fica melhor para trabalhar com a aprendizagem do aluno”.* (P17)

*“O laudo nos orienta e facilita muito no processo”* (P11)

Sendo assim, coloca-se em questão que os laudos e diagnósticos impactam diretamente na capacidade do professor em seguir com seu trabalho docente, visto que é a partir desses instrumentos que conseguem uma referência para realizar a sua prática. Nesse mesmo sentido, os professores (P8, P10, P34) concordam que

precisam do laudo para trabalhar com o aluno, referindo assim a aspectos de competências do professor, tornando esses instrumentos norteadores das atividades.

*“O laudo facilita ao professor a conduzir as atividades a serem realizadas bem como as habilidades a serem desenvolvidas respeitando o tempo de aprendizagem e especificidade de cada aluno. Porém, com apoio quanto aos recursos a serem utilizados para os alunos com laudo diagnóstico”. (P8)*

*“Quando se tem acesso a um laudo abre caminhos para se trabalhar com o aluno sendo mais fácil o acesso à informação e à melhor maneira de se trabalhar com o mesmo”. (P10)*

*“Adaptado ao aluno portador do laudo, na medida do possível”. (P34)*

Com base nas afirmações apresentada acima, verifica-se que a presença dos laudos e diagnósticos no contexto escolar é impulsionada como uma diretriz de trabalho, a partir dele, estabelece-se critérios para conduzir o processo educativo. As autoras Moysés e Collares (2013) trazem que os comportamentos e a aprendizagem das crianças e adolescentes acabam ocupando espaço central na atenção, podendo levar a uma conduta que por vezes acabam patologizando e normatizando os alunos.

Adiante, verificou-se respostas (P9, P19, P22, P25) relacionadas a competências dos professores, deflagrando pouco sobre a realidade das práticas docentes, bastante adaptadas a presença ou não desses instrumentos.

*Quando ele possui laudo (P9)*

*De acordo com suas necessidades, diagnósticos e laudos de médico especializados (P19)*

*Desde que preciso dentro da sala de aula (P22)*

*Quando vejo que ele precisa de auxílio e um olhar mais atento dos pais e escola. Quando o mesmo é prejudicado pela falta de um laudo. (P25)*

Nessa perspectiva, Fanizzi (2017) descreve que, para os professores, o saber científico, especificamente de outras áreas, vem preenchendo lacunas quando os professores encontram dificuldades no processo de aprendizagem com seus alunos, fazendo com que os laudos e diagnósticos possam suprir a exigência de ensinar seus alunos.

A partir disso, pretende-se colocar em discussão como pode ser realizado o suporte para que os professores possam acolher as particularidades de cada aluno em sala de aula, sem ter que necessariamente recorrer as especialidades técnicas de outras áreas distintas da pedagogia. Por estar diretamente em contato com os alunos,

os professores certamente possuem recursos de identificação de impasses de aprendizagem, se compreenderem cada aluno como único nesse processo, mesmo com a exigência de parâmetros estabelecidos para cada nível escolar.

Sendo assim, umas das possibilidades para verificar essa nuance apresentada é compreender como os professores identificam os níveis de aprendizagem de seus alunos e quais as estratégias estabelecidas para acolher os alunos dentro de sala de aula.

### 7.5.2 Níveis de aprendizagem e estabelecimento de estratégias

Os professores foram questionados acerca da percepção dos níveis de aprendizagem de seus alunos que possuem algum laudo e diagnóstico, além do estabelecimento de estratégias para enfrentar esse fenômeno. As respostas (P12, P14, P21), a seguir, apresentam um panorama a respeito dessas questões.

*Aprendizagem lenta, dificuldades em conteúdos complexos (12)*

*Aprendizagem do aluno independe do laudo diagnóstico (P14)*

*Todos aprendem de alguma forma (P21)*

Com efeito, percebeu-se que há um grau importante de confiança na aprendizagem dos alunos, independente do laudo ou diagnóstico, o que pode colaborar muito na ideia de que, de fato, esses instrumentos não necessariamente precisam ser adotados como parâmetro central na prática educativa. Já que, conforme os professores dessa pesquisa, todos possuem capacidades de aprender, basta considerar estratégias bem definidas caso a caso.

Concomitantemente, o estabelecimento de estratégias adotado pelos professores se torna importante para concretização da educação na perspectiva inclusiva. A grande maioria das respostas apresentaram conteúdos relacionados a essa proposta, mostrando a importância de realmente incluir os alunos em um contexto de aprendizagem que agrega as particularidades de cada sujeito.

*Todas as aulas são adaptadas de acordo com o aluno (P1)*

*Todos aprendem, através de recursos pedagógicos diferenciados (P20)*

*Atendimento diferenciado (P30)*

*São capazes de aprender, mas precisam de atenção individual. (P33)*

*Necessitam de uma proposta pedagógica diferenciada, de acordo com sua especificidade. (P34)*

Assim, pode-se afirmar que os professores estão adotando estratégias que valorizam a capacidade individual dos alunos, mesmo quando for necessário métodos diferenciados para a aprendizagem. Nesse sentido, conforme descrito por Mantoan (2015), a proposta inclusiva é extremamente importante para os alunos, pois para vários desses, a escola é um dos poucos espaços para acesso ao conhecimento.

Esse estabelecimento de estratégias exercidas pelos professores também engloba questões de planejamento coletivo, sendo que a partir disso, os alunos são atendidos em sua particularidade, diante de toda a turma. A exemplo disso, verifica-se as respostas (P13, P18, P32), a seguir, esses aspectos.

*O planejamento deverá ser adaptado a realidade dos alunos (P13)*

*Procuro ver a deficiência e atender melhor a minha sala (P18)*

*Planejamento diferente, mais amplo. (P32)*

Contribuindo com essa perspectiva, Mantoan (2015) ressalta que as escolas que trabalham com a proposta inclusiva, diferente radicalmente das demais, buscando atender particularmente as necessidades dos alunos que porventura não conseguem acompanhar o ritmo dito como comum, que podem ser resultados de diversas origens, desde deficiências, motivação e cultura.

*Entendo que, na maioria das vezes, o aluno com laudo deve participar das mesmas atividades que são propostas para os demais alunos para que esse não se sinta excluído, ainda que, em certos casos, seja necessário reduzir o grau de complexidade. Creio que a questão está na avaliação, posto que o docente precisa considerar as especificidades de cada aluno com laudo. (P35)*

A partir disso, percebe-se que é possível executar práticas inclusivas, visando permitir que todos os alunos usufruam da escola e dos processos de aprendizagem o mais integralmente possível, sem que as diferenças específicas de cada um, interfira nesse acesso. A seguir, destaca-se uma resposta (P22) bastante incisiva na prática docente, que é estabelecer estratégias para inclusão. Cada professor precisa adquirir minimamente a capacidade de promover esse fenômeno.

*Depende do docente se realmente quer incluí-lo (P22)*

Corroborando nesse raciocínio, compreende-se que é extremamente importante o professor criar estratégias para alcançar níveis de aprendizagem que incluam e atinjam o máximo potência do processo de educação, contribuindo para que

a educação seja promotora de atitudes e comportamentos que não discriminam as diferenças e não instaurem segregação nesse ambiente que é direito para todos.

### 7.5.3 Dependência dos laudos e Análise ideográfica

Para contribuir ainda mais com esse estudo, verificou-se a dependência dos laudos em congruência com a análise ideográfica dos professores. Esse último conceito se refere a percepção dos educadores, descrevendo características e relatando a forma que observam suas questões particulares.

A seguir, as respostas apresentadas retratam que os professores (P13, P14 e P19), compreendem a necessidade de considerar a individualidade de cada um no que se refere à aprendizagem. O laudo, então, apresenta-se como um parâmetro que não necessariamente caracteriza ou prediz o que o aluno traz consigo de particularidade.

*O laudo não necessariamente pode rotular o aluno, pois existem alunos com laudo e com uma capacidade enorme para aprender. (P13)*

*A aprendizagem do aluno independe do laudo diagnóstico. (P14)*

*Laudo e só um parâmetro. (P19)*

Nesse sentido, compreende-se que os laudos não estão colaborando diretamente para que os professores estabeleçam estratégias embasadas em um laudo ou diagnóstico, haja vista que esse não parece diretamente assertivo para o contexto escolar. Assim, Fanizzi (2017) ressalta que mesmo esses instrumentos podem trazer consigo expectativas, mas que logo, para a prática educativa, não se mostra eficaz, pois não colabora para que recoloca o aluno no contexto escolar.

Não se trata, assim, de um instrumento para conduzir as limitações de cada estudante, visto que cada um possui peculiaridades próprias no processo escolar. No entendimento desses professores, desse modo, o laudo seria apenas uma variável do estudante, não implicando necessariamente na forma de aprendizagem, que estaria mais relacionada à particularidade do sujeito em questão.

A dependência do laudo e diagnóstico que ora foi apresentada, parece então trazer uma falsa expectativa de que esse vá alcançar diretamente uma resolução para os impasses na aprendizagem. A resposta do professor 23, a seguir, mostra esse importante raciocínio para além da descrição desses instrumentos.

*Depende do laudo do aluno... Ao longo dos anos, aprendi que estar ao lado da criança e criar um vínculo de amizade e respeito traz grandes resultados. (P23)*

A partir disso, torna-se possível compreender os alunos dentro de suas particularidades, o qual ser um paradigma que beneficiará muito a comunidade escolar, sem a urgência de descrever os impasses por patologias, mas sim considerando cada qual como único.

*“Limites e superações muito particulares.” (P3)*

*“Cada um tem seu tempo e jeito para aprender.” (P5)*

A autora Mantoan (2015) ressalta que para ter qualidade no ensino, a prática pedagógica deve privilegiar aquilo que se tem de melhor, referindo-se a estímulos, oportunidades e ambiente que potencialize todo o processo de aprendizagem.

## **8 Conclusão**

Os estudos realizados na presente dissertação apresentaram-se importantes em termos de seus resultados e conteúdo, pois foi possível verificar tanto na literatura quanto na fala dos profissionais que atuam na educação, a respeito de como se configura a utilização dos laudos e diagnósticos na escola.

Em relação ao primeiro estudo, que objetivou a realização da revisão sistemática, como dito, verificou-se a necessidade em desenvolver e avançar na produção de pesquisas relacionadas aos processos de construção de laudos e diagnósticos no contexto escolar, buscando fomentar diretrizes e embasamento aos profissionais de educação na execução de práticas pedagógicas inclusivas.

Por sua vez, no que tange ao segundo estudo voltado à análise da percepção dos professores e sobre como esses instrumentos estão subsidiando os professores na rotina docente, observou-se que laudos e diagnósticos aparecem constantemente no ambiente escolar, mas quanto a sua utilização ainda há espaço para ressalvas e melhor interpretação. A produção dos laudos e diagnósticos, pode orientar para que os profissionais tenham diretrizes e percebam características específicas sobre determinado aluno, mas não é oportuno utilizar esse para conduzir a prática educativa. Além disso, ao se analisar como esses instrumentos estão subsidiando os professores em seu trabalho, e parece que há certo equívoco quanto a esse aspecto. Por ora, ele pode tornar um ambiente com perspectivas não inclusivas, que primam por

categorizar ou sistematizar questões de aprendizagem que não são necessárias. Fanizzi (2017) já fazia esse alerta em seu estudo, afirmando que a partir de estruturas rígidas de prever comportamentos, inviabiliza o que é comum no desenvolvimento de uma aprendizagem: o inesperado.

Assim, reafirma-se que na escola é possível compreender o aluno integralmente, acolhendo suas particularidades e trabalhando para que seu potencial seja atingido. Durante a análise dos dados obtidos neste trabalho, verificou-se que os professores possuem condutas próximas a perspectiva inclusiva na educação, mas que ainda é necessário não ter uma atitude muito rígida diante da utilização dos laudos. As informações ali contidas, precisam ser interpretadas de maneira a colaborar para o professor de ensino aprendizagem, ou seja, deve subsidiar o profissional com informações, e também auxiliar na criação de estratégias que possam potencializar os ganhos dos alunos. Mantoan (2015) descreve que as escolas que possuem grau de excelência, certamente são aquelas que dão espaço para que os alunos construam seus aspectos humanos, de maneira a contribuírem para si próprias (em seu desenvolvimento como pessoas), além de diretamente estarem em sociedade.

Por fim, compreende-se que os estudos acerca dos fenômenos de laudos e diagnóstico precisam crescer de produção, para subsidiar a comunidade educativa a compreender o real fundamento desses instrumentos e como eles podem ajudar nesse contexto.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais: DSM – 5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Luana Barreto de. **Diálogos entre a equipe clínico-especializada e a escola sobre a educação inclusiva: tessitura de narrativas, saberes e práticas**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/37323>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm#art60](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm#art60). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta o disposto ao Decreto nº 6.253, de 13 de dezembro de 2007. Brasília, DF. Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: SECADI: DPEE, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192). Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico:** os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: [https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/PROCESSOS\\_DE\\_IDENTIFICACAO\\_E\\_DIAGN%C3%93STICO\\_Os\\_Alunos\\_com\\_Deficiencia\\_Mental\\_no\\_Contexto\\_do\\_Atendimento\\_Educacional\\_Especializado\\_Tese\\_de\\_Doutorado.pdf](https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/PROCESSOS_DE_IDENTIFICACAO_E_DIAGN%C3%93STICO_Os_Alunos_com_Deficiencia_Mental_no_Contexto_do_Atendimento_Educacional_Especializado_Tese_de_Doutorado.pdf). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRUGGINK, M.; GOEI, S. L.; KOOT, H. M. Characteristics of teacher-identified students with special educational needs in dutch mainstream primary education. **Educational Research**, Amsterdam, v. 55, n. 4, p. 361–375, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2013.844938>. Disponível em: <https://vdocuments.mx/reader/full/characteristics-of-teacher-identified-students-with-special-educational-needs>. Acesso em: 01 abr. 2020.

CANDIDO, Bruna Mares Terra. **Não-aprender-na-escola:** a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação. 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10082015-104003/publico/candido\\_original.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10082015-104003/publico/candido_original.pdf). Acesso em: 01 abr. 2020.

CAVENDISH, Wendy. Identification of learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, Miami, USA, v. 46, n. 1, p. 52-57, nov. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219412464352>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022219412464352>. Acesso em: 01 abr. 2020.

CLARIZIO, Harvey F. Teachers as detectors of learning disability. **Psychology in the Schools**, v. 29, n. 1, p. 28-35, 1992. DOI: [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199201\)29:1<28::AID-PITS2310290107>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199201)29:1<28::AID-PITS2310290107>3.0.CO;2-1). Disponível em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807\(199201\)29:1%3C28::AID-PITS2310290107%3E3.0.CO;2-1](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807(199201)29:1%3C28::AID-PITS2310290107%3E3.0.CO;2-1). Acesso em: 01 abr. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 6, 29 de março de 2019. Institui regras para a elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional e revoga a Resolução CFP nº 15/1996, a Resolução CFP nº 07/2003 e a Resolução CFP nº 04/2019. Diário Oficial da União: Brasília, DF, edição 62, seção 1, p. 163, 01 abr. 2019. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/69440957/do1-2019-04-01-resolucao-n-6-de-29-de-marco-de-2019-69440920](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/69440957/do1-2019-04-01-resolucao-n-6-de-29-de-marco-de-2019-69440920). Acesso em: 01 abr. 2020.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed. 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca - Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

DUPAUL, George J.; GORMLEY, Matthew J.; LARACY, Seth D. Comorbidity of LD and ADHD: implications of DSM-5 for assessment and treatment. **Journal of Learning Disabilities**, v. 46, n. 1, p. 43-51, 09 nov. 2012). DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219412464351>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022219412464351>. Acesso em: 05 de junho de 2021.

EISSA, Mourad Ali. Issues related to identification of children with specific learning disorders (SLDs): insights into DSM-5. **International journal of psycho-educational sciences**, v. 7, n. 1, abr. 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1253028.pdf>. Acesso em: 05 de junho de 2021.

EPPS, Susan; YSELDYKE, James E.; MCGUE, Matt. “I know one when i see one” - differentiating LD and non-LD students. **Learning Disability Quarterly**, v. 7, n. 1, p. 89-101, 01 fev. 1984. DOI: <https://doi.org/10.2307/1510265>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/1510265>. Acesso em: 01 abr. 2020.

FANIZZI, Caroline. A educação e a busca por um laudo que diga quem és. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-104643/pt-br.php>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

FERRI, Beth A.; KEEFE, Charlotte Hendrick; GREGG, Noel. Teachers with learning disabilities: a view from both sides of the desk. **Journal of Learning Disabilities**, v. 34, n. 1, p. 22-32, jan./fev. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1177/002221940103400103>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221940103400103>. Acesso em: 05 jun. 2021.

FONSECA, Vitor da. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 74, p.135-148, 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862007000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200005). Acesso em: 05 jun. 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLASCOE, Frances P. Can teachers' global ratings identify children with academic problems? **Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics**, v. 22, n. 3, p. 163-168, jun. 2001. DOI: 10.1097/00004703-200106000-00002. Disponível em: [https://journals.lww.com/jrnldb/Abstract/2001/06000/Can\\_Teachers\\_\\_Global\\_Rating\\_s\\_Identify\\_Children.2.aspx](https://journals.lww.com/jrnldb/Abstract/2001/06000/Can_Teachers__Global_Rating_s_Identify_Children.2.aspx). Acesso em: 01 abr. 2020.

GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/J5KmmZvQkNS9TbSKcLmp3yL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.

GUERRA, Barbara Trevisan *et al.* Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a educação especial. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 321-328, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/t5dLM5WFH5cf74n7XFG8PZR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.

HAYNES, Charles *et al.* Teachers' skill ratings of children with learning disabilities: a comparison of the United States and Japan. **Annals of Dyslexia**, v. 50, p. 215-238, 2000. DOI: 10.1007/s11881-000-0023-5. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20563786/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

HUTZ, Claudio Simon; BANDEIRA, Denise Ruschel; TRENTINI, Clarissa Marcelli; KRUG, Jefferson Silva (Orgs.). **Psicodiagnóstico**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

INÁCIO, Francislaine Flâmia; OLIVEIRA, Katya Luciane de; MARIANO, Maria Luzia Silva. Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 447-455, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311171>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/d8MzvqSKPyT9sQVqwqpfPp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020. Brasília, DF: INEP/MEC, 2020. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-08/pme\\_relatorio\\_3\\_ciclo\\_monitoramento\\_metas\\_pne\\_2020.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pme_relatorio_3_ciclo_monitoramento_metas_pne_2020.pdf). Acesso em: 05 jun. 2021.

JOHNSON, Charles F.; PRINZ, Robert. Hyperactivity is in the eyes of the beholder: an evaluation of how teachers view the hyperactive child. **Clinical Pediatrics**, v. 15, n. 3, p. 222-238, mar.1976. DOI: 10.1177/000992287601500303. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1253507/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

KAVALE, Kenneth A. **Teacher Beliefs and Perceptions about Learning Disabilities**. A Research Project of the Iowa Learning Disabilities Research Consortium. Iowa State Dept. of Education, Des Moines. Bureau of Special Education: ERIC, 1989. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED318151>. Acesso em: 18 abr. 2020.

KELLY, Roberta Ecleide de Oliveira Gomes. **Tempo e presença na educação: ensaios e reflexões**. Curitiba: Artera Editora, 2019.

KRANZ, Cláudia Rosana; CAMPOS, Herculano Ricardo. Educação especial, psicologia e políticas públicas: o diagnóstico e as práticas pedagógicas. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-9, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1590/2175-35392020218322>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VtWXdS7GjstMx6S6mYhQKVf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.

KUTHER, Tara L. **Diagnostic classification of children within the educational system: should it be eliminated?** [s. l.]: Eric, 1994. 17 p. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393259.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

LYON, Carla S. Comprehensive medical evaluation of children with learning disabilities: comparison of pediatricians' and teachers' perceptions. **Journal of Learning Disabilities**, v. 13, n. 3, p. 128–133, 01 mar. 1980. DOI: <https://doi.org/10.1177/002221948001300304>. Disponível em: [https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221948001300304?url\\_ver=Z39.88-2003&rfr\\_id=ori%3Arid%3Acrossref.org&rfr\\_dat=cr\\_pub++0pubmed&](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221948001300304?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori%3Arid%3Acrossref.org&rfr_dat=cr_pub++0pubmed&). Acesso em: 05 jun. 2021.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais. In: DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza (Orgs.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: UNESP: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SUZUKI, Mariana Akemi. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, Maringá, PR, v. 28, n. 1, p. 46-54, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1161>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/FwSgXGSGrSRZbD8cmdFSsWM/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MANSUR, Alfredo José. Diagnóstico. **Diagn Tratamento**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 74-76, 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-550880>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MOHER, David *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the prisma statement. **PLoS Medicine**, v. 6, n. 7, 21 jul. 2009. DOI: [10.1371/journal.pmed.1000097](https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097). Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19621072/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, RJ, n. 1, ano 1, p. 11-21, dez. 2013. Disponível em: [http://desidades.ufrj.br/featured\\_topic/controle-e-medicalizacao-da-infancia/](http://desidades.ufrj.br/featured_topic/controle-e-medicalizacao-da-infancia/). Acesso em: 17 set. 2021.

NILHOLM, Claes; ALM, Barbro. An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. **European Journal of Special Needs Education**, v. 25, n. 3, p. 239-252, 26 jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2010.492933>. Acesso em: 05 jun. 2021.

PAGE, Matthew J. *et. al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n. 71, p. 1-8, 29 marc. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71>. Acesso em 18 abr. 2020.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PEREIRA, Kátia Regina do Carmo. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9331>. Acesso em: 05 jun. 2021.

PATERSON, David. Teachers' in-flight thinking in inclusive classrooms. **Journal Of Learning Disabilities**, v. 40, n. 5, p. 427-435, Sept. /Oct. 2007. DOI: [10.1177/00222194070400050601](https://doi.org/10.1177/00222194070400050601). Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17915497/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PIRES, Viviane Ferrareto da Silva. **O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual**: análise de ações integradas da educação e da saúde. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18947>. Acesso em: 18 abr. 2020.

PYL, Sip J. Diagnostic reports as bases for decisions on teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 5, n. 1, p. 69-79, 1989. DOI: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90020-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90020-6). Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1989-31004-001>. Acesso em: 18 abr. 2020.

RAMO AKGÜN, Nergis; GİRGIN, Derya. Teacher candidates achievements from the ADHD vocational elective course. **International Journal of Psychology and Educational Studies**, v. 7, n. 3, p. 126–142, 2020. DOI: Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271530.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

REZENDE, Jofre Marcondes. O ato médico através da medicina. *In*: REZENDE, Jofre Marcondes de. **À sombra do plátano**: crônicas de história da medicina. São Paulo: Editora Unifesp, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8kf92>. Acesso em: 18 abr. 2020.

ROLISON, Michael A.; MEDWAY, Frederic J. Teachers' expectations and attributions for student achievement: effects of label, performance pattern, and special education intervention. **American Educational Research Journal**, v. 22, n. 4, p. 561-573, 1985. DOI: <https://doi.org/10.2307/1163140>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1163140>. Acesso em: 18 abr. 2020.

ROSENBERG, Leon A.; HARRIS, James C.; REIFLER, Jane P. Similarities and differences between parents' and teachers' observations of the behavior of children with learning problems. **Journal of learning disabilities**, v. 21, n. 3, p. 189-190, 01 mar. 1988. DOI: <https://doi.org/10.1177/002221948802100313>. Disponível em: [https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221948802100313?url\\_ver=Z39.88-2003&rfr\\_id=ori%3Arid%3Acrossref.org&rfr\\_dat=cr\\_pub++0pubmed&](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221948802100313?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori%3Arid%3Acrossref.org&rfr_dat=cr_pub++0pubmed&). Acesso em: 18 abr. 2020.

ROTTA, Newra Tellechea. Dificuldades para aprendizagem. *In*: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtorno da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2016, p. 94-104.

SCANLON, David. Specific learning disability and its newest definition: which is comprehensive? and which is insufficient? **Journal of Learning disabilities**, v. 46, n. 1, p. 26-33, 01 jan. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219412464342>. Disponível em: [https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022219412464342?url\\_ver=Z39.88-2003&rfr\\_id=ori%3Arid%3Acrossref.org&rfr\\_dat=cr\\_pub++0pubmed&](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022219412464342?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori%3Arid%3Acrossref.org&rfr_dat=cr_pub++0pubmed&). Acesso em: 18 abr. 2020.

SEXTON, David; HALL, Julia; THOMAS, Paulette J. Young. Multisource assessment of young handicapped children: a comparison of a diagnostician, teachers, mothers, and fathers. **Assessment for Effective Interventions**, v. 9, n. 1, p. 03-11, 01 oct. 1983. DOI: <https://doi.org/10.1177/073724778300900101>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/073724778300900101>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SILVEIRA, Tácito Carderelli da. **Da infância inventada à infância medicalizada: considerações psicanalíticas**. 2015. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24022016-090219/pt-br.php>. Acesso em: 16 fev. 2021.

THURLOW, Martha L.; YSSELDYKE, James E.; CASEY, Ann. Teachers' perceptions of criteria for identifying learning disabled students. **Psychology in the Schools**, v. 21, n. 3, p. 349-355, jul. 1984. DOI: [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198407\)21:3<349::AID-PITS2310210313>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198407)21:3<349::AID-PITS2310210313>3.0.CO;2-1). Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/1520-6807%28198407%2921%3A3%3C349%3A%3AAID-PITS2310210313%3E3.0.CO%3B2-1>. Acesso em: 18 abril. 2020.

TIROSH, Emanuel *et al.* Learning disabilities with and without attention-deficit hyperactivity disorder: parents' and teachers' perspectives. **Journal of Child Neurology**, v. 13, n. 6, p. 270-276, 01 jun. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1177/088307389801300606>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/088307389801300606>. Acesso em: 18 abr. 2020.

VINSONHALER, John F. *et al.* Diagnosing children with educational problems: characteristics of reading and learning disabilities specialists, and classroom teachers. **Reading Research Quarterly**, v. 18, n. 2, p. 134-164, 1983. DOI: <https://doi.org/10.2307/747515>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/747515>. Acesso em: 18 abr. 2020.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

WOODCOCK, Stuart; HITCHES, Elizabeth. Potential or problem? An investigation of secondary school teachers' attributions of the educational outcomes of students with specific learning difficulties. **Annals of Dyslexia**, v. 67, n. 3, p. 299-317, 13 nov. 2017. DOI: [10.1007/s11881-017-0145-7](https://doi.org/10.1007/s11881-017-0145-7). Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29134482/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

YSSELDYKE, James E.; FOSTER, Glen G. Bias in teachers' observations of emotionally disturbed and learning disabled children. **Exceptional children**, v. 44, n. 8, p. 613-615, 01 may 1978. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440297804400806>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440297804400806>. Acesso em: 18 abr. 2020.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO I – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Caros participantes,

O presente questionário faz parte do procedimento de coleta de dados da dissertação de mestrado intitulada “Impactos dos laudos diagnósticos no contexto escolar”, realizada no curso de Stricto Sensu em Educação, na Universidade do Vale do Sapucaí, pelos pesquisadores Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup> Lariana Paula Pinto e o mestrando Lucas Navaroli Ribeiro Silva, que tem como objetivo desenvolver analisar como os laudos diagnósticos impactam o desenvolvimento escolar.

Desta forma, os participantes são convidados a responder o questionário abaixo que irá servir como instrumento para coleta de dados, que serão posteriormente analisados em seu conteúdo para discussão dos resultados. A sua participação é considerada voluntária e os dados obtidos neste estudo estarão em posse dos pesquisadores, garantindo e assegurando a confiabilidade e ética em pesquisa. Os pesquisadores colocam-se inteiramente a disposição para quaisquer dúvidas ou questionamentos.

-----  
Identificação:

Nome completo:

Idade:

Sexo:

Qual sua formação completa:

E há quanto tempo?

Você se formou no curso de Magistério?

Atualmente atua como professor (a)? ( ) Sim ( ) Não

Atua como Acompanhante Terapêutico? ( ) Sim ( ) Não

Atua como professor de apoio? ( ) Sim ( ) Não

Atua em qual nível de educação?

( ) Fundamental (anos iniciais)

( ) Fundamental (anos finais)

( ) Outro

Qual tipo de escola?

Você trabalha em alguma instituição de ensino especial?

Durante sua experiência como professor (a), você já teve ou tem em sua sala de aula algum aluno com laudo diagnóstico?

Sim ( ) Não ( )

Qual sua percepção sobre a aprendizagem dos alunos com algum laudo diagnóstico?  
Como fica seu planejamento de aula quando na turma possui algum aluno com laudo diagnóstico?

Qual grau de importância de um laudo diagnóstico para a condução da sua aula?

Nenhum 0 1 2 3 4 5 Muito

São necessárias estratégias diferenciadas diante de um aluno com laudo diagnóstico?

Quando você compreende que é necessária uma avaliação especializada em um aluno?

## **APÊNDICE B –TERMO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O senhor (a) ..... está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “Impactos Dos Laudos Diagnósticos No Contexto Escolar”, que tem como objetivo geral analisar como os laudos diagnósticos impactam o desenvolvimento escolar.

Este estudo está sendo realizado por Lucas Navaroli Ribeiro Silva, aluno do curso do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), juntamente com a pesquisadora responsável professora orientadora Dr<sup>a</sup> Lariana Paula Pinto.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo, respeitando assim sua privacidade. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o(a) senhor(a) pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, o que garante sua autonomia. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder o questionário sob a forma escrita, descrevendo da melhor forma seu entendimento diante das perguntas.

O estudo oferece riscos mínimos no que diz respeito a dano físico, psicológico, intelectual, social ou cultural aos participantes. Se, mediante alguma situação, ocorrerem quaisquer problemas emocionais ou psíquicos com os participantes durante a realização da pesquisa, o pesquisador estará preparado para prestar o auxílio necessário para reestabelecer o equilíbrio do mesmo, zelando assim pelo bem-estar daqueles que colaboram com esta pesquisa.

Serão beneficiados com esta pesquisa os professores do ensino básico de educação, assim como todos os agentes do processo educativo, que poderão contar com resultados de uma pesquisa que visa diminuir os impasses no ensino e aprendizagem. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa e ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de cinco anos, e após esse tempo serão descartados de forma que não prejudique o meio ambiente.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento que comprova a sua permissão. Será necessário a sua assinatura para oficializar o seu consentimento. Ele encontra-se disponível de maneira on-line em duas vias, sendo uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra fornecida para o senhor(a).

Para possíveis informações e esclarecimentos sobre o estudo, entrar em contato com o pesquisador Lucas Navaroli Ribeiro Silva, pelo telefone: (35) 999691130, ou com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Univás pelo telefone (35) 3449-9232, no período das 8h às 11h e das 13h às 16h de segunda a sexta-feira.

Ressalta-se que a sua valiosa colaboração é muito importante e, a seguir, será apresentada uma Declaração e, se o senhor(a) estiver de acordo com o conteúdo da mesma, deverá assiná-la, conforme já lhe foi explicado anteriormente.

**APÊNDICE C - DECLARAÇÃO**

Declaro estar ciente do inteiro conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

NOME COMPLETO DO(A) PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

ASSINATURA DO(A) PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:

\_\_\_\_\_

Pouso Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.