

QUANDO O LAUDO CHEGA ANTES DA CRIANÇA: CAPACITISMO E INVISIBILIZAÇÃO DAS POTENCIALIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

**WHEN THE DIAGNOSTIC REPORT PRECEDES THE CHILD: ABLEISM AND
THE INVISIBILITY OF STUDENTS' POTENTIAL IN SCHOOL**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 12/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791842968](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791842968)

Leiciano Costa da Silva¹
Kleybson Magno de Macêdo Câmara²
Daniela Sá Pereira³
Anézia Martins Arruda Lopes⁴
Michelle Fernanda Ferreira Prado⁵
Thiago Vieira Diniz⁶
Vera Lúcia Lira do Nascimento⁷
Markitiane Ferreira de Oliveira Santana⁸
Maria José Lima de Castro⁹
Antonia Telma Nascimento¹⁰
Cleysi Ribeiro Cardoso¹¹
Lidinalva Osório Mendes¹²
Samara da Silva Fonseca¹³
Maria do Amparo Soares de Oliveira Mendes¹⁴
Maria da Conceição Batista Lima¹⁵
Rejane da Luz Sousa Sobral¹⁶
Jacqueline Raquel Silva de Ataíde¹⁷
Anarleth Feitosa Aguiar Peres¹⁸
Eduardo Pessoa dos Reis¹⁹

RESUMO

Este artigo analisa como a centralidade atribuída ao laudo médico pode produzir práticas capacitistas e invisibilizar as potencialidades de estudantes no ambiente escolar. O estudo objetiva discutir os limites do uso pedagógico do diagnóstico e sistematizar princípios para uma atuação escolar orientada pela participação, pela aprendizagem e pelo desenvolvimento integral. Adota-se abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com revisão narrativa de estudos sobre capacitismo, medicalização e educação inclusiva, articulada à legislação brasileira e a documentos internacionais. A análise indica que o laudo contribui quando oferece informações complementares para a organização dos apoios, mas se torna uma barreira quando funciona como identidade total do estudante, requisito de acesso ou previsão fixa de desempenho. Conclui-se que a escola deve deslocar o foco da classificação clínica para a avaliação pedagógica contínua, o reconhecimento de interesses e competências, a eliminação de barreiras e o planejamento colaborativo. O diagnóstico pode integrar esse processo, mas não substitui o conhecimento construído com a criança em situações reais de aprendizagem.

Palavras-chave: Capacitismo; Educação inclusiva; Laudo médico; Potencialidades; Avaliação pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes how the centrality assigned to medical reports can generate ableist practices and obscure students' potential in school. It discusses the limits of the educational use of diagnosis and systematizes principles for school practices guided by participation, learning, and comprehensive development. The study adopts a qualitative bibliographic and documentary approach, combining a narrative review of research on ableism, medicalization, and inclusive

education with Brazilian legislation and international documents. The analysis shows that a report can be useful when it provides complementary information for organizing support, but becomes a barrier when it functions as the student's total identity, a requirement for access, or a fixed prediction of performance. The article concludes that schools should shift their focus from clinical classification to continuous educational assessment, recognition of interests and competencies, removal of barriers, and collaborative planning. Diagnosis may be part of this process, but it cannot replace knowledge constructed with the child in authentic learning situations.

Keywords: Ableism; Inclusive education; Medical report; Potential; Educational assessment.

1. INTRODUÇÃO

O laudo médico pode ampliar a compreensão de uma condição de saúde, orientar cuidados e contribuir para a definição de apoios. No ambiente escolar, porém, esse documento assume funções que ultrapassam sua finalidade clínica quando passa a determinar quem o estudante é, o que poderá aprender e quais experiências lhe serão oferecidas. Nessa situação, o nome da condição chega antes da criança: professores e demais profissionais recebem uma classificação e, a partir dela, podem construir expectativas antes de conhecer os modos de comunicação, os interesses, as estratégias de resolução de problemas, os vínculos e as competências do sujeito. O problema não está na existência do diagnóstico, mas na conversão de uma informação parcial em explicação total da trajetória escolar.

A compreensão contemporânea da deficiência oferece base jurídica e teórica para questionar essa redução. A Convenção sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece que impedimentos de longo prazo, em interação com barreiras, podem restringir a participação social. No campo da educação, o documento estabelece um sistema inclusivo, adaptações razoáveis, apoios individualizados e condições para o máximo desenvolvimento da personalidade, dos talentos e da criatividade (Brasil, 2009a). A Lei Brasileira de Inclusão incorpora essa perspectiva ao definir a deficiência pela relação entre impedimentos e barreiras e ao garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015). Assim, a resposta educacional não pode limitar-se a registrar características individuais; deve examinar também o currículo, a comunicação, as atitudes, os materiais, os tempos e as formas de avaliação que facilitam ou bloqueiam a aprendizagem.

O capacitismo ajuda a nomear a lógica que hierarquiza corpos e mentes a partir de um padrão presumido de normalidade. Essa lógica atribui menor valor, competência ou autonomia às pessoas com deficiência e pode aparecer de forma explícita ou em decisões rotineiras aparentemente protetivas. Na escola, manifesta-se quando se reduz o currículo sem avaliação pedagógica, quando se oferecem tarefas apenas ocupacionais, quando se fala sobre o estudante sem ouvi-lo, quando sua participação é substituída por presença física ou quando todo comportamento é interpretado como efeito inevitável do diagnóstico. Campbell (2009) e Mello (2016) mostram que o capacitismo não se resume a atitudes individuais; ele se organiza em valores, discursos e práticas que tomam a capacidade normativa como medida universal.

Pesquisas brasileiras confirmam a persistência dessa tensão. Pletsch e Paiva (2018), ao investigarem processos de avaliação e

encaminhamento em redes de ensino da Baixada Fluminense, identificaram a predominância do modelo médico e do uso do laudo em detrimento de uma abordagem social e de direitos. Fontoura e Sardagna (2021) constataram que o discurso clínico ainda pode restringir o acesso ao Atendimento Educacional Especializado e destacaram a construção interdisciplinar como caminho para superar essa centralidade. Esses achados revelam que ampliar matrículas é indispensável, mas não basta: a inclusão exige rever os critérios pelos quais a escola reconhece competência, distribui oportunidades e interpreta diferenças.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão: de que modo a centralidade do laudo pode alimentar práticas capacitistas e invisibilizar potencialidades, e quais deslocamentos pedagógicos permitem utilizar informações diagnósticas sem reduzir o estudante a elas? O objetivo geral é analisar os efeitos educacionais da precedência atribuída ao laudo e sistematizar princípios para uma prática anticapacitista centrada na criança. Especificamente, busca-se: discutir as relações entre modelo médico, medicalização e capacitismo; examinar como baixas expectativas se materializam no currículo e na avaliação; e propor referências para planejamento, acompanhamento e trabalho colaborativo. A relevância do estudo reside em oferecer critérios para decisões escolares que preservem a utilidade complementar do diagnóstico, sem transformá-lo em sentença pedagógica.

2. DEFICIÊNCIA, CAPACITISMO E CENTRALIDADE DO DIAGNÓSTICO

A deficiência foi historicamente interpretada, em grande parte, pelo modelo médico, que localiza no corpo ou na mente do indivíduo a

origem principal das dificuldades e orienta respostas voltadas à correção, reabilitação ou compensação. Esse modelo trouxe conhecimentos relevantes para o cuidado em saúde, mas se torna insuficiente quando pretende explicar sozinho a participação escolar. Haegele e Hodge (2016) observam que os modelos de deficiência moldam as expectativas e as interações profissionais. Quando a perspectiva médica domina o processo educativo, a pergunta central tende a ser 'o que há de errado com este estudante?', e não 'quais barreiras estão presentes e quais apoios permitem aprender e participar?'.

O modelo social deslocou o debate ao demonstrar que a desvantagem não decorre automaticamente do impedimento, mas da organização social que exclui determinadas formas de existir, comunicar, deslocar-se e aprender. Diniz (2007) situa a deficiência como experiência que não pode ser reduzida à lesão ou à doença. A legislação brasileira adota uma compreensão biopsicossocial ao reconhecer a interação entre impedimentos, fatores pessoais e socioambientais, desempenho de atividades e restrições de participação (Brasil, 2015). Essa abordagem não nega características funcionais nem necessidades de cuidado; ela impede que tais características sejam usadas para naturalizar exclusões produzidas pelo ambiente.

Os estudos da deficiência na educação aprofundam esse deslocamento ao questionar a dependência histórica da Educação Especial em relação a categorias clínicas e psicométricas. Baglieri *et al.* (2011) defendem uma pluralidade de perspectivas capaz de relacionar deficiência, cultura, poder e escolarização. A categoria diagnóstica pode descrever padrões e favorecer acesso a serviços, mas não traduz a singularidade de uma criança, não informa

automaticamente como ela aprende e não prevê, de maneira determinista, seu percurso. Duas pessoas com o mesmo diagnóstico podem apresentar formas distintas de comunicação, autorregulação, mobilidade, interação e domínio curricular. Da mesma forma, a mesma criança pode ter desempenhos muito diferentes conforme o tipo de mediação, a acessibilidade da tarefa e a segurança construída na relação.

O capacitismo emerge quando a diferença é comparada a um ideal rígido de corpo, cognição, linguagem e comportamento, e o afastamento desse ideal é tomado como incapacidade global. Mello (2016) descreve a preeminência biomédica como parte de uma ordem capacitista que confere autoridade superior ao saber clínico sobre experiências complexas. Campbell (2009) mostra que a produção da normalidade é inseparável da produção social da deficiência como alteridade inferior. No cotidiano escolar, essa hierarquia aparece quando a palavra de um documento externo se sobrepõe às evidências pedagógicas, à voz da família e, principalmente, à experiência do estudante.

A medicalização da educação amplia o problema ao converter dificuldades atravessadas por fatores sociais, institucionais e pedagógicos em atributos individuais. Meira (2012) analisa como fenômenos do não aprender e do não se comportar podem ser interpretados como sintomas, ocultando condições de ensino, desigualdades e relações escolares. Essa crítica não autoriza a escola a desconsiderar diagnósticos consistentes ou tratamentos necessários. Seu propósito é delimitar responsabilidades: profissionais de saúde realizam avaliações clínicas; a escola produz avaliação pedagógica, organiza o ensino e elimina barreiras. O

diálogo intersetorial é produtivo quando cada área contribui com seu conhecimento sem colonizar o campo da outra.

A distinção entre informação e destino é decisiva. Um laudo pode registrar necessidades sensoriais, comunicacionais ou de apoio que a equipe precisa conhecer. Também pode ajudar a compreender condições que exigem cuidado, tecnologia assistiva ou articulação com serviços públicos. Entretanto, não deve funcionar como currículo, método, avaliação ou justificativa para afastar o estudante das experiências comuns. A competência pedagógica começa justamente onde o documento termina: na observação sistemática de como aquela criança se envolve, responde às mediações, utiliza recursos, demonstra conhecimentos e amplia sua autonomia.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, organizada como revisão narrativa crítica. Esse delineamento é adequado ao objetivo de articular conceitos, resultados de pesquisas e normas jurídicas para interpretar um problema educacional, sem pretensão de mensurar prevalências ou produzir generalizações estatísticas. Conforme Gil (2022), a pesquisa bibliográfica permite analisar contribuições já publicadas, enquanto a pesquisa documental incorpora materiais institucionais e jurídicos relevantes ao objeto.

O levantamento considerou combinações dos descritores 'capacitismo', 'laudo médico', 'diagnóstico escolar', 'medicalização da educação', 'educação inclusiva', 'avaliação pedagógica' e 'potencialidades'. Foram priorizados trabalhos com relação direta com a educação de pessoas com deficiência, estudos empíricos

sobre avaliação e encaminhamento escolar, textos fundadores dos estudos da deficiência e pesquisas sobre pedagogia inclusiva. A seleção foi intencional e não exaustiva, orientada pela pertinência conceitual, pela possibilidade de conferência da fonte e pela contribuição para responder à questão proposta.

O corpus documental reuniu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009; as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado; o Decreto nº 7.611/2011, considerado como documento histórico; a Nota Técnica nº 04/2014; a Lei Brasileira de Inclusão; e documentos das Nações Unidas e da UNESCO. A atualização normativa incorporou a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Brasil, 2018), os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026. A análise ocorreu por eixos: sentidos atribuídos ao laudo; efeitos sobre expectativas, currículo e avaliação; relação entre diagnóstico e acesso a apoios; e alternativas de planejamento centradas em barreiras, participação e aprendizagem.

Por se tratar de estudo bibliográfico e documental com fontes públicas, não houve participação direta de seres humanos nem coleta de dados pessoais. A principal limitação decorre do caráter narrativo e seletivo da revisão, que não substitui uma revisão sistemática nem estudos de campo em diferentes redes de ensino. Em contrapartida, a abordagem permite integrar marcos teóricos, evidências e obrigações normativas em uma síntese voltada à tomada de decisão pedagógica.

A síntese distingue achados das pesquisas citadas, disposições normativas e proposições pedagógicas formuladas a partir de sua articulação. Os exemplos apresentados na discussão têm caráter analítico e não correspondem ao acompanhamento de estudantes ou à observação de uma turma. A conferência dos documentos normativos considerou os textos disponíveis até 12 de outubro de 2026. Não foram aplicados instrumentos de campo nem produzidos indicadores de eficácia das estratégias propostas; sua implementação demanda avaliação contextual e acompanhamento pela equipe escolar.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A leitura integrada do corpus revelou cinco movimentos pelos quais o laudo pode deixar de ser um documento complementar e passar a organizar a experiência escolar: a substituição da pessoa pela categoria; a produção de expectativas reduzidas; a interpretação clínica de problemas pedagógicos; a dependência burocrática para oferta de apoios; e a transferência da responsabilidade educativa para especialistas. Esses movimentos não ocorrem necessariamente por intenção discriminatória. Muitas vezes resultam de insegurança profissional, formação insuficiente, regras administrativas pouco claras ou tentativa de obter recursos. Ainda assim, seus efeitos podem restringir currículo, participação e reconhecimento.

4.1. Quando a Categoria Substitui a Pessoa

A primeira forma de invisibilização ocorre na linguagem. Expressões que apresentam o estudante apenas como 'o autista', 'o TDAH', 'o deficiente intelectual' ou 'o laudado' condensam uma pessoa em uma categoria. A classificação passa a anteceder nome, história,

contexto e modos de participação. Embora a linguagem isolada não explique todas as práticas, ela sinaliza quais informações recebem prioridade e pode estabilizar uma identidade escolar fundada na falta.

O diagnóstico descreve critérios de uma condição; não descreve integralmente a criança. Ele não informa, por si só, quais temas despertam curiosidade, que recursos visuais favorecem a compreensão, como o estudante solicita ajuda, quanto tempo precisa para responder, quais conhecimentos já domina ou que relações aumentam sua segurança. Quando esses dados pedagógicos não são produzidos, o laudo ocupa um vazio e passa a funcionar como explicação automática. Fontoura e Sardagna (2021) identificaram precisamente essa força do discurso clínico como detentor do saber sobre o aluno, ao mesmo tempo em que os profissionais pesquisados apontaram a construção conjunta como possibilidade de superação.

Uma prática centrada na pessoa reorganiza o prontuário pedagógico. Antes de registrar limitações, a equipe documenta formas de comunicação, interesses, vínculos, estratégias espontâneas, competências curriculares, apoios eficazes e situações que geram sobrecarga. A condição clínica permanece registrada de modo ético e sigiloso, mas deixa de ocupar o lugar de narrativa principal. Esse deslocamento é coerente com a Convenção, que vincula a educação ao desenvolvimento do potencial humano, da dignidade, dos talentos e da criatividade (Brasil, 2009a).

4.2. Baixas Expectativas e Currículo Empobrecido

A precedência do laudo torna-se especialmente danosa quando é usada para prever limites fixos. A escola pode passar a selecionar objetivos com base no que supõe ser típico de um diagnóstico, e não no desempenho real do estudante. O resultado é um currículo empobrecido: enquanto a turma investiga, lê, argumenta e resolve problemas, o estudante com deficiência recebe atividades repetitivas, descontextualizadas ou muito abaixo do que conseguiria realizar com mediação. A ausência de desafio produz menos oportunidades de aprender; depois, o baixo desempenho decorrente dessa restrição é interpretado como confirmação da incapacidade inicial.

Pletsch e Paiva (2018) demonstram que a predominância do modelo médico continua influenciando decisões de avaliação e encaminhamento. A crítica das autoras não elimina a necessidade de apoios especializados, mas mostra que o acesso a eles pode ser organizado por concepções que fixam o sujeito em classificações. A pedagogia inclusiva propõe direção distinta. Florian e Black-Hawkins (2011) observaram práticas que ampliavam o que estava disponível para todos, em vez de planejar uma experiência comum para a maioria e respostas separadas para alguns. Essa concepção preserva objetivos educacionais significativos, diversifica os caminhos de acesso e evita que adaptação seja sinônimo de simplificação permanente.

Expectativa elevada não significa negar impedimentos nem exigir desempenho idêntico. Significa presumir possibilidade de aprendizagem, oferecer mediação proporcional e revisar hipóteses à luz de evidências. Uma meta pode ser desdobrada em etapas, o tempo pode ser ampliado, a forma de resposta pode mudar e recursos de comunicação podem ser incorporados sem retirar o

estudante do objeto de conhecimento. A avaliação deve registrar o que ele realiza com diferentes apoios, distinguindo desconhecimento do conteúdo, barreira de acesso, dificuldade de expressão e necessidade de maior tempo de aprendizagem.

4.3. Potencialidades Como Evidências Pedagógicas

Falar em potencialidades não significa produzir elogios genéricos nem romantizar a deficiência. Potencial é uma possibilidade de desenvolvimento que se torna observável em condições concretas. Por isso, precisa ser documentado com o mesmo rigor dedicado às dificuldades. São evidências relevantes: o tipo de tarefa em que o estudante persiste; conhecimentos demonstrados oralmente, por gestos, escrita, imagens ou tecnologia assistiva; estratégias que utiliza sem instrução direta; qualidade da participação em duplas ou grupos; generalização de uma aprendizagem; capacidade de fazer escolhas; e redução progressiva de apoio.

Essa avaliação é dinâmica porque relaciona desempenho e condições de acesso. Se uma criança não responde a uma pergunta oral, mas demonstra compreensão ao organizar imagens, a diferença entre os resultados não pode ser tratada apenas como déficit; ela informa como a linguagem da atividade interfere na expressão do conhecimento. Se participa de uma leitura quando o texto é antecipado e apoiado visualmente, a equipe obtém um dado sobre mediação eficaz. O foco deixa de ser descobrir um limite abstrato e passa a ser identificar quais condições ampliam participação, autonomia e aprendizagem.

O desenho universal para a aprendizagem oferece contribuições práticas ao propor múltiplos meios de envolvimento, representação

e ação ou expressão (CAST, 2024). Tais princípios não eliminam apoios individualizados; eles reduzem barreiras previsíveis desde o planejamento comum. Ainscow (2020) acrescenta que inclusão e equidade dependem do uso de evidências para identificar barreiras à presença, à participação e à aprendizagem. Nesse sentido, potencialidade não é um atributo secreto que o professor deve adivinhar. É uma construção relacional, revelada quando o ambiente oferece oportunidades acessíveis, desafiadoras e socialmente significativas.

O quadro a seguir sintetiza deslocamentos necessários para impedir que o laudo assuma funções pedagógicas que não lhe pertencem.

Quadro 1. Do determinismo diagnóstico ao planejamento inclusivo

Dimensão	Quando o laudo substitui o olhar pedagógico	Deslocamento inclusivo
Identificação	A categoria clínica resume a identidade e orienta expectativas antes da convivência.	Registrar nome, história, interesses, comunicação, competências e apoios eficazes; usar o diagnóstico como informação complementar.
Planejamento	O código ou a descrição clínica é tratado como indicação automática de método e currículo.	Definir objetivos a partir do currículo, da avaliação pedagógica e das barreiras observadas em situações reais.
Avaliação	O desempenho sem acessibilidade confirma uma incapacidade previamente presumida.	Comparar respostas com diferentes mediações, tempos e formas de expressão; documentar progressos e apoios necessários.
Participação	A presença física ou uma atividade paralela é	Acompanhar pertencimento, interação, acesso ao objeto de

	considerada inclusão suficiente.	conhecimento, escolhas e participação nas atividades comuns.
Responsabilidade	O estudante é atribuído exclusivamente ao AEE, ao profissional de apoio ou à saúde.	Estabelecer corresponsabilidade entre ensino comum, AEE, gestão, família, estudante e rede intersetorial.

Fonte: elaboração dos autores com base em Brasil (2014, 2015), Florian e Black-Hawkins (2011) e Fontoura e Sardagna (2021).

4.4. Do Laudo Ao Planejamento Educacional

A legislação brasileira oferece um critério objetivo para reposicionar o laudo. A Nota Técnica nº 04/2014 do Ministério da Educação esclarece que o Atendimento Educacional Especializado é pedagógico, e não clínico; por isso, o diagnóstico médico não pode ser considerado imprescindível. Quando necessário, o professor do AEE pode articular-se com profissionais de saúde, e o laudo passa a ser documento complementar ao estudo de caso e ao plano de atendimento (Brasil, 2014). Essa orientação impede que a espera por consulta, avaliação ou emissão documental suspenda o direito de aprender.

O caráter complementar do AEE integra sua trajetória normativa (Brasil, 2009b; Brasil, 2011). O Decreto nº 7.611/2011 foi revogado pelo Decreto nº 12.686/2025, que preserva a natureza pedagógica do atendimento e impede sua utilização como substituto da matrícula e da frequência na classe comum (Brasil, 2025a). A Lei Brasileira de Inclusão reforça a obrigação de institucionalizar o atendimento, as adaptações razoáveis e os recursos necessários ao acesso pleno ao

currículo (Brasil, 2015). Portanto, a pergunta administrativa sobre a existência de laudo não pode anteceder a investigação pedagógica sobre o que o estudante precisa para participar e aprender. A resposta imediata pode envolver reorganização do espaço, apoio visual, comunicação alternativa, material ampliado, tempo adicional ou mudança na forma de avaliação, conforme as necessidades observadas.

Os planos individualizados de natureza pedagógica, previstos na normativa atual e derivados do estudo de caso (Brasil, 2025a, 2025b), devem registrar objetivos educacionais, barreiras observadas, apoios, responsáveis, critérios de acompanhamento e datas de revisão. Não devem reproduzir o laudo em linguagem escolar. Um plano preenchido apenas com o código da condição, uma lista genérica de características e atividades isoladas não orienta o ensino. O documento ganha valor quando permite comparar evidências ao longo do tempo, coordenar a sala comum com o atendimento especializado e revisar decisões que não produziram participação ou aprendizagem.

O uso ético do diagnóstico também exige proteção de dados e circulação restrita das informações clínicas. A equipe deve compartilhar apenas o que é necessário para organizar segurança, acessibilidade e apoio. Expor o laudo em grupos amplos, discutir a condição diante de colegas ou utilizar a informação como advertência viola a dignidade do estudante e fortalece estigmas. Conhecer uma condição não autoriza falar pelo sujeito; a criança deve participar, conforme idade e formas de comunicação, das decisões que afetam sua rotina.

4.5. Responsabilidade Institucional e Trabalho Colaborativo

O capacitismo não é superado apenas pela boa vontade de um professor. Ele pode estar incorporado à forma como a escola distribui responsabilidades, organiza horários, define critérios de avaliação e registra o progresso. Quando o estudante é tratado como responsabilidade exclusiva do profissional de apoio ou do AEE, o professor da classe comum perde acesso a conhecimentos importantes e o aluno corre o risco de viver um currículo paralelo. A inclusão exige corresponsabilidade: o ensino comum mantém a responsabilidade curricular; o AEE identifica e organiza recursos de acessibilidade; a gestão garante condições de trabalho; a família compartilha conhecimentos sobre a criança; e os serviços de saúde contribuem dentro de sua competência.

Booth e Ainscow (2011) tratam a inclusão como processo de transformação de culturas, políticas e práticas. Esse entendimento ajuda a deslocar o foco de 'preparar a criança para caber' para 'reorganizar a escola para acolher a diversidade humana'. A formação continuada precisa trabalhar situações concretas: como planejar a mesma experiência com diferentes meios de acesso; como avaliar sem confundir fala, escrita ou comportamento com ausência de conhecimento; como mediar interações sem produzir dependência; e como intervir diante de piadas, infantilização ou exclusão entre pares.

A gestão escolar possui papel estratégico. Cabe-lhe impedir que matrícula, participação em atividades, avaliação ou oferta de apoio sejam adiadas por exigências indevidas; organizar tempos de planejamento colaborativo; acompanhar se o estudante participa de todos os componentes curriculares; e assegurar canais de escuta para família, professor e aluno. Também precisa analisar dados além da matrícula: frequência, participação, acesso ao currículo,

aprendizagem, convivência, autonomia e incidência de práticas excludentes. A UNESCO (2020) adverte que sistemas inclusivos dependem de enfrentar exclusões produzidas por estruturas e crenças, e não apenas de inserir estudantes em espaços antes concebidos para um padrão homogêneo.

A formação anticapacitista deve ainda incluir as próprias pessoas com deficiência como produtoras de conhecimento. Decidir sempre por elas reproduz tutela, mesmo quando a intenção é proteger. A Convenção estabelece dignidade, autonomia e participação como princípios, e seu Comitê reforça que a educação inclusiva exige transformação sistêmica, não acomodação periférica em estruturas segregadoras (Nações Unidas, 2016). Na prática, isso implica perguntar ao estudante quais recursos ajudam, oferecer escolhas reais, respeitar sua forma de comunicação e incorporar suas respostas às revisões do planejamento.

O resultado esperado não é uma escola que ignore o laudo, mas uma escola capaz de colocá-lo no lugar correto. O documento integra um conjunto de informações e pode favorecer cuidados e apoios. A criança, porém, permanece como sujeito da educação; o currículo continua sendo responsabilidade escolar; e a aprendizagem deve ser avaliada por evidências produzidas em situações pedagógicas. Esse equilíbrio evita tanto a negação de necessidades específicas quanto o determinismo que transforma diagnóstico em destino.

4.6. Avaliação Pedagógica Contínua e Documentação da Aprendizagem

A avaliação pedagógica produz conhecimento sobre a relação entre o estudante, a proposta de ensino e as condições de participação. Seu objeto inclui os conhecimentos mobilizados, as estratégias utilizadas, os recursos disponíveis e as intervenções do professor. Um registro centrado apenas em acertos e erros deixa de explicar como o resultado foi produzido. Ainscow (2020) associa o desenvolvimento da inclusão ao exame de evidências que permitam reconhecer obstáculos presentes nas práticas escolares. Nessa perspectiva, avaliar também significa investigar se a atividade oferece meios adequados para que o estudante demonstre o que sabe.

Para essa investigação, propõe-se construir uma referência inicial de aprendizagem a partir de atividades do currículo. O registro pode reunir uma produção escrita, uma explicação oral ou apoiada por imagens e a descrição de uma tarefa realizada com mediação. Em cada situação, importa indicar o objetivo, o recurso utilizado e o apoio efetivamente oferecido. A comparação posterior terá maior validade quando essas condições forem conhecidas. A presença de um diagnóstico não dispensa tal documentação, pois não informa quais conhecimentos escolares foram construídos nem em que circunstâncias podem ser demonstrados.

Considere-se, como exemplo analítico, uma atividade de leitura em que a criança não responde a perguntas escritas, mas seleciona imagens coerentes com acontecimentos da narrativa. Essa resposta oferece indícios de compreensão que uma avaliação exclusivamente escrita poderia ocultar. Ainda será necessário investigar a leitura das palavras, a compreensão do enunciado e a produção da resposta, sem tratar esses aspectos como equivalentes. O professor pode variar uma condição por vez, retomando o mesmo objetivo com recursos diferentes. Assim, a mudança no desempenho orienta uma

hipótese pedagógica, cuja pertinência precisa ser examinada em novas oportunidades.

A distinção entre aprendizagem e assistência também merece atenção. Uma resposta produzida por escolhas feitas pelo adulto não comprova domínio do estudante, embora possa revelar que a mediação foi excessiva. Em contrapartida, responder por comunicação alternativa ou utilizar material ampliado não torna o conhecimento menos válido. O registro deve discriminar o apoio que permite acesso à tarefa daquele que realiza a tarefa pela criança. Essa diferenciação preserva o desafio intelectual e ajuda a planejar a redução de intervenções desnecessárias, respeitando recursos de acessibilidade que podem permanecer indispensáveis ao longo da escolarização.

O acompanhamento precisa registrar avanços pequenos e dificuldades persistentes com precisão semelhante. Expressões como “não acompanha” ou “evoluiu bastante” oferecem pouca orientação quando não especificam conteúdo, contexto e evidência. Propõe-se descrever o que a criança realiza, com qual apoio e em quais situações ainda encontra barreiras. Um portfólio pode reunir produções datadas e comentários breves sobre as condições de realização. A análise dessas informações deve retornar ao planejamento, permitindo rever estratégias sem transformar um resultado pontual em previsão definitiva sobre a capacidade de aprender.

4.7. Currículo Comum e Diferenciação das Estratégias de Ensino

O acesso ao currículo envolve a participação em experiências que apresentam conhecimentos relevantes e permitem construir

relações com o mundo. A redução antecipada das propostas, baseada na categoria diagnóstica, pode retirar justamente as oportunidades necessárias ao desenvolvimento. Florian e Black-Hawkins (2011) discutem uma pedagogia que amplia as possibilidades disponíveis na experiência comum. Esse fundamento orienta a diferenciação das estratégias sem presumir que determinados estudantes devam receber, permanentemente, um conjunto separado de conteúdos. A questão pedagógica consiste em identificar o conhecimento central e oferecer caminhos acessíveis para sua exploração.

Em uma sequência sobre medidas, por exemplo, a turma pode comparar comprimentos, escolher instrumentos e discutir resultados. Uma criança pode registrar números por escrito; outra pode organizar cartões, apontar valores ou produzir um registro com recurso digital. A experiência preserva o objeto matemático, embora as formas de ação e expressão sejam distintas. O professor precisa verificar se cada recurso permite compreender a comparação e comunicar uma conclusão. Distribuir materiais diferentes, por si só, não assegura participação curricular quando a criança permanece ocupada com uma tarefa sem relação com a investigação desenvolvida pelo grupo.

A diferenciação exige observar o que a atividade solicita além do conteúdo pretendido. Copiar um enunciado extenso pode consumir os recursos de atenção ou de movimento que seriam necessários à resolução do problema. Uma folha visualmente carregada pode dificultar a localização das informações. Nesses casos, apresentar o enunciado em outro formato, organizar o espaço da página ou oferecer um meio alternativo de registro pode preservar a exigência cognitiva. O planejamento deve explicar a finalidade do ajuste,

evitando que acessibilidade e redução do objetivo sejam tomadas como decisões automaticamente equivalentes.

Os princípios do desenho universal para a aprendizagem ajudam a antecipar parte dessas barreiras por meio da diversificação do envolvimento, da representação e da expressão (CAST, 2024). A antecipação pode incluir instruções acompanhadas de exemplos, organização visual de etapas e diferentes possibilidades de resposta. Os recursos precisam ser selecionados em função do objetivo, e não acumulados sem critério. Oferecer muitas alternativas simultâneas também pode gerar confusão. A utilidade de cada opção deve ser examinada com o estudante, observando se favorece compreensão, participação e uso progressivamente mais autônomo dos materiais.

4.8. Comunicação Acessível e Tecnologia Assistiva

A participação escolar depende de oportunidades para compreender mensagens, expressar conhecimentos e influenciar decisões. Quando a fala oral é tomada como única evidência de pensamento, estudantes que utilizam outros meios de comunicação podem ser subestimados. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece a importância de modos e formatos acessíveis de comunicação na educação (Brasil, 2009a). O planejamento precisa, portanto, considerar como a criança recebe informações e como pode responder, incluindo gestos, apontamentos, escrita, recursos visuais ou sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, conforme suas necessidades.

A seleção de um recurso de comunicação deve partir de situações concretas. Solicitar ajuda, escolher um material, responder a uma pergunta e manifestar desconforto são ações diferentes e podem

demandar apoios distintos. Um quadro visual útil para a rotina pode não oferecer vocabulário suficiente para discutir uma história ou resolver um problema. Propõe-se examinar também a posição do material, as condições motoras e sensoriais de acesso e o tempo necessário à resposta. O recurso só se torna pedagógico quando é incorporado às interações e aos conteúdos efetivamente trabalhados.

O interlocutor exerce papel decisivo nesse processo. Fazer perguntas sucessivas sem aguardar uma resposta, completar todas as escolhas ou dirigir-se apenas ao acompanhante pode restringir a expressão do estudante. A equipe pode estabelecer combinados para oferecer tempo de resposta, confirmar a interpretação de uma mensagem e permitir que a criança recuse uma proposta. A ausência de resposta imediata não autoriza concluir ausência de compreensão. Em situações de dúvida, é necessário retomar a comunicação de modo acessível e verificar os sentidos construídos, evitando atribuir intenções que não foram expressas.

A tecnologia assistiva também precisa ser avaliada pelo uso que possibilita, e não pelo valor ou pela novidade do equipamento. Um apoio para posicionamento do material, um instrumento de escrita adaptado ou um recurso de leitura pode facilitar uma ação antes inacessível. A escolha deve considerar a atividade, a preferência do estudante e as condições de manutenção e disponibilidade. A Lei Brasileira de Inclusão vincula recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva ao acesso educacional (Brasil, 2015). Na prática, isso exige acompanhar se o recurso chega à sala e pode ser utilizado quando necessário.

4.9. Planejamento Individualizado e Articulação Entre Sala Comum e Aee

A atualização normativa reforça a natureza pedagógica do planejamento individualizado. O Decreto nº 12.686/2025, com alterações do Decreto nº 12.773/2025, prevê o estudo de caso como fundamento do Plano de Atendimento Educacional Especializado e do Plano Educacional Individualizado. O texto determina a identificação de barreiras, potencialidades e demandas de apoio, sem condicionar a oferta do AEE à apresentação de documento de saúde (Brasil, 2025a, 2025b). A Portaria MEC nº 421/2026 integra a regulamentação dessa política (Brasil, 2026). Esses marcos exigem distinguir informação clínica de decisão educacional e situar os planos no trabalho da escola.

Para transformar essa orientação em prática, o estudo de caso pode organizar conhecimentos produzidos pela sala comum, pelo AEE, pela criança e pela família. Sua construção não precisa repetir formulários com descrições gerais de uma condição. Deve explicar em quais atividades a participação encontra obstáculos, quais estratégias foram utilizadas e como o estudante respondeu. O professor da sala comum contribui com as demandas curriculares e as produções realizadas; o AEE analisa recursos de acessibilidade e seu uso. O intercâmbio ganha sentido quando as informações resultam em decisões que possam ser acompanhadas no cotidiano.

Um objetivo pedagógico precisa indicar a aprendizagem ou participação pretendida e as condições para observá-la. Em vez de registrar apenas “melhorar a comunicação”, pode-se propor que o estudante expresse escolhas entre materiais disponíveis por meio de seu recurso de comunicação durante uma atividade da turma. A

equipe pode observar a frequência dessas escolhas, os interlocutores envolvidos e os apoios necessários. Trata-se de exemplo propositivo, cuja adequação depende da avaliação de cada estudante. A formulação permite verificar o efeito das intervenções sem confundir uma meta educacional com expectativa de mudança clínica.

O plano também deve relacionar o objetivo ao currículo e esclarecer responsabilidades. A preparação de materiais acessíveis, sua apresentação durante a aula e o registro das respostas podem envolver profissionais distintos, mas precisam compor uma ação articulada. Se o recurso existe apenas no AEE, a barreira da sala comum permanece. Se a adaptação chega ao professor sem orientação sobre sua finalidade, pode ser utilizada como atividade paralela. Propõe-se prever momentos breves de acompanhamento, nos quais a equipe examine produções e decisões, evitando que o documento seja atualizado apenas para atender a exigências administrativas.

A revisão deve considerar o apoio efetivamente oferecido antes de concluir que o objetivo foi inadequado ou inalcançável. Uma proposta pode falhar porque o recurso não esteve disponível, porque as oportunidades foram escassas ou porque a instrução não foi compreendida. Documentar essas condições protege a criança de interpretações injustas e fornece informações para reorganizar o ensino. O planejamento individualizado conserva valor quando permanece aberto à experiência e participa das decisões da sala comum. Sua qualidade decorre da coerência entre necessidades observadas, objetivos, intervenções e acompanhamento, e não do volume de informações clínicas reunidas.

4.10. Participação da Criança e Parceria com a Família

A escuta da criança constitui parte do conhecimento pedagógico. Escolher uma forma de resposta, indicar um recurso útil ou comunicar desconforto permite compreender condições de participação que podem passar despercebidas aos adultos. O Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência situa a participação dos estudantes no processo de transformação da educação inclusiva (Nações Unidas, 2016). Essa participação precisa ser organizada em formatos acessíveis, compatíveis com a idade e com os modos de comunicação. A necessidade de apoio não elimina a possibilidade de expressar preferências nem autoriza sua substituição automática pela decisão de terceiros.

Uma escolha só pode ser interpretada adequadamente quando as alternativas são compreensíveis e estão disponíveis. Perguntar qual atividade a criança prefere sem apresentar opções acessíveis pode produzir silêncio, repetição ou resposta pouco informativa. Propõe-se oferecer materiais, imagens ou experiências que permitam conhecer as alternativas, garantindo tempo para decidir. O registro pode indicar a opção escolhida e as condições em que a escolha ocorreu. Esse cuidado permite reconhecer interesses sem fixá-los como características permanentes, pois preferências podem mudar com novas experiências e oportunidades de aprendizagem.

A família possui conhecimentos relevantes sobre comunicação, rotina, experiências e recursos já utilizados. Sua contribuição amplia a compreensão da criança, mas não substitui a avaliação escolar nem transfere a ela a obrigação de organizar o ensino. A escola pode solicitar informações sobre situações em que o estudante expressa conhecimentos ou demonstra maior segurança e, posteriormente,

compartilhar observações do ambiente pedagógico. O diálogo torna-se mais produtivo quando apresenta situações concretas e permite discordâncias. Expectativas familiares e escolares precisam ser examinadas em relação às evidências, sem presumir que uma delas represente integralmente a experiência do estudante.

As condições de participação familiar também devem ser consideradas. Horários de trabalho, deslocamento e acesso à comunicação podem dificultar a presença em reuniões. A ausência em um encontro, isoladamente, não sustenta conclusões sobre desinteresse. Propõe-se combinar meios e horários viáveis, produzir devolutivas compreensíveis e registrar os encaminhamentos acordados. A família precisa conhecer o objetivo das propostas e os resultados observados, inclusive quando uma estratégia necessita de revisão. A comunicação não deve limitar-se a solicitações de documentos, relatos de dificuldades ou cobranças sobre comportamentos, pois isso empobrece a relação educativa.

4.11. Convivência Escolar e Enfrentamento das Barreiras Atitudinais

As barreiras atitudinais podem permanecer mesmo quando materiais e espaços são acessíveis. Sua identificação exige observar quem recebe oportunidades de falar, quem participa de decisões e como as diferenças são interpretadas. Campbell (2009) contribui para compreender o capacitismo como uma ordem que atribui valor desigual a formas de existência. No ambiente escolar, essa análise permite examinar expectativas que associam determinados corpos ou modos de comunicação à incapacidade. A revisão da convivência precisa alcançar práticas cotidianas, inclusive aquelas realizadas com

intenção de cuidado, quando produzem tutela ou afastamento das experiências coletivas.

A infantilização constitui uma dessas práticas. Utilizar materiais incompatíveis com a idade, ignorar preferências ou falar sobre o estudante como se ele não estivesse presente pode diminuir sua posição no grupo. A necessidade de apoio em uma atividade não autoriza tratar todas as suas escolhas como irrelevantes. Mello (2016) diferencia condições de vulnerabilidade de pressuposições de incapacidade. Essa distinção ajuda a analisar formas de proteção que retiram voz e participação. O cuidado pedagógico precisa considerar riscos e apoios sem cancelar a experiência, a idade e a possibilidade de decisão do sujeito.

A organização dos trabalhos em grupo oferece oportunidades para enfrentar essa desigualdade. Propõe-se planejar funções relevantes que possam ser exercidas por diferentes meios, evitando que a criança com deficiência permaneça apenas observando. Selecionar informações, conferir materiais, comunicar uma decisão ou comparar resultados são ações que podem integrar o mesmo trabalho. A função deve estar relacionada ao conteúdo e permitir contribuição reconhecida pelos colegas. Também convém alternar papéis, pois uma distribuição fixa pode estabilizar posições de dependência ou limitar as experiências que cada estudante tem oportunidade de desenvolver.

A mediação entre pares requer acompanhamento do professor. Incentivar ajuda não significa atribuir a uma criança a responsabilidade permanente pelo cuidado de outra. O adulto precisa orientar formas de colaboração que respeitem escolhas, permitam reciprocidade e evitem exposição desnecessária. Quando

surgirem piadas ou exclusões, a intervenção deve tratar a conduta e reconstruir os combinados da turma. A discussão pode abordar respeito e diversidade sem revelar informações clínicas do estudante. O trabalho com a convivência torna-se consistente quando inclui as situações reais de participação, em vez de depender exclusivamente de campanhas pontuais.

4.12. Formação Continuada e Colaboração Entre Profissionais

A formação continuada precisa relacionar conceitos sobre deficiência às decisões tomadas no ensino. Conhecer categorias diagnósticas pode esclarecer necessidades, mas oferece pouco suporte quando a equipe não aprende a analisar tarefas, recursos e formas de avaliação. Baglieri *et al.* (2011) questionam limites de perspectivas que restringem a compreensão da deficiência e da escolarização. Para o trabalho formativo, essa contribuição sugere examinar quais ideias orientam as expectativas profissionais e como elas aparecem nas propostas. A formação ganha relevância quando permite interpretar problemas concretos e construir respostas cuja adequação possa ser acompanhada.

Propõe-se organizar encontros a partir de uma situação pedagógica delimitada. A equipe pode analisar um enunciado, uma produção do estudante e a descrição dos apoios oferecidos. O debate deve identificar a aprendizagem pretendida, as condições de acesso e as hipóteses sobre a dificuldade observada. Em seguida, os profissionais definem uma alteração possível e combinam como registrar suas respostas. Essa organização evita que a discussão se limite a características gerais de um diagnóstico. Também permite que conhecimentos da sala comum e do AEE contribuam para uma decisão compartilhada.

A colaboração depende de condições de trabalho. Booth e Ainscow (2011) situam a inclusão na articulação entre culturas, políticas e práticas escolares. Essa perspectiva impede que o planejamento conjunto seja tratado como iniciativa ocasional de profissionais interessados. A gestão precisa prever tempo de encontro, acesso aos registros e continuidade dos encaminhamentos. Quando o diálogo acontece apenas em momentos de conflito, tende a concentrar-se em respostas urgentes e deixa pouco espaço para prevenção de barreiras. A rotina de acompanhamento permite relacionar decisões do atendimento especializado às experiências curriculares e à convivência da turma.

A formação deve incluir o exame das informações utilizadas para justificar uma decisão. Meira (2012) problematiza a atribuição de dificuldades escolares exclusivamente a condições individuais, ocultando processos educacionais. Essa contribuição pode orientar perguntas sobre oportunidades de ensino, compreensão das instruções e adequação dos materiais. A análise não substitui avaliações clínicas nem desconsidera necessidades de saúde. Ela preserva a competência da escola para investigar o próprio trabalho. Ao final de um encontro formativo, importa que a equipe saiba qual ação realizará, quem a acompanhará e quais evidências sustentarão sua revisão.

4.13. Uso Ético das Informações e Articulação com a Saúde

O uso pedagógico de informações clínicas deve observar finalidade e necessidade. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais classifica informações de saúde como dados sensíveis e estabelece o melhor interesse no tratamento de dados de crianças e adolescentes (Brasil, 2018). Esses critérios exigem cuidado com acesso, registro e

compartilhamento. A existência de um laudo na escola não autoriza sua circulação entre todas as pessoas da comunidade. A informação relevante precisa chegar aos profissionais que organizam o apoio, em condições que preservem privacidade e evitem a exposição da criança.

Os registros pedagógicos também requerem linguagem cuidadosa. Descrições que tratam uma hipótese como fato, atribuem intenção sem evidência ou utilizam expressões depreciativas podem acompanhar o estudante por anos. Propõe-se registrar acontecimentos observáveis, sua relação com a atividade e os encaminhamentos realizados. Em uma situação de recusa, por exemplo, convém descrever a proposta, as condições ambientais e os meios de comunicação disponíveis. A interpretação permanece como hipótese a investigar. Esse cuidado melhora a qualidade do registro e reduz o risco de que avaliações antigas sejam repetidas sem novo contato com a criança.

O diálogo com a saúde pode esclarecer necessidades de cuidado e condições que interferem na participação. Haegele e Hodge (2016) mostram que diferentes modelos de deficiência organizam a compreensão das experiências e das intervenções. Reconhecer limites e contribuições desses modelos favorece uma relação em que a escola apresenta perguntas pedagógicas e recebe informações compatíveis com a competência clínica. O intercâmbio não implica transferir a definição do currículo ao profissional de saúde. A responsabilidade educacional inclui interpretar as informações recebidas à luz das atividades, dos recursos e das respostas observadas no contexto escolar.

O encaminhamento para avaliação clínica, quando necessário, deve coexistir com ações educativas. A espera por atendimento não suspende a necessidade de organizar materiais, instruções e formas de participação. A escola pode produzir um relato objetivo que informe o contexto da dificuldade, sem emitir um diagnóstico ou solicitar confirmação de uma condição previamente presumida. Fontoura e Sardagna (2021) apontam a construção interdisciplinar como possibilidade de superar a centralidade do laudo. Na aplicação dessa orientação, o diálogo precisa preservar continuidade do ensino e permitir que novos conhecimentos sejam incorporados sem substituir a criança pela classificação recebida.

4.14. Gestão Escolar e Acompanhamento da Inclusão

A gestão escolar influencia a inclusão ao organizar condições para que decisões pedagógicas sejam realizadas e revistas. Um recurso previsto no plano pode perder sua utilidade se não estiver disponível no momento da aula. Um encontro de planejamento pode produzir poucas mudanças se seus encaminhamentos não tiverem acompanhamento. A UNESCO (2020) relaciona a educação inclusiva ao enfrentamento de obstáculos presentes nos sistemas e nas instituições. Essa perspectiva permite examinar responsabilidades de gestão sem atribuir todas as dificuldades ao professor ou ao estudante. O compromisso institucional deve tornar-se verificável nas oportunidades efetivamente oferecidas.

Propõe-se acompanhar acesso ao currículo, disponibilidade de apoios e participação nas atividades comuns. O registro pode indicar se o recurso combinado foi utilizado, quais atividades deixaram de ser acessíveis e que providências foram tomadas. Esses dados precisam ser interpretados junto às produções pedagógicas e à

escuta dos participantes. Um aumento no número de atendimentos, isoladamente, não demonstra melhoria da escolarização. É necessário perguntar se o atendimento contribuiu para que a criança compreendesse propostas, expressasse conhecimentos e participasse de experiências relevantes no ambiente da turma.

A frequência também merece análise contextual. Ausências podem estar relacionadas a condições de saúde, transporte, barreiras de acesso ou decisões escolares que restringem a permanência. O acompanhamento deve identificar a situação, dialogar com a família e organizar respostas compatíveis com as responsabilidades da rede. Não cabe presumir uma causa única a partir do diagnóstico. Da mesma forma, reduzir a participação em atividades por dificuldades de organização da escola pode transferir ao estudante o custo de uma barreira institucional. O registro dos motivos e dos encaminhamentos permite discutir essas decisões com maior precisão.

O monitoramento deve evitar a construção de rankings de estudantes ou de comparações descontextualizadas entre professores. A finalidade proposta é reconhecer barreiras recorrentes e organizar respostas. Se diferentes turmas enfrentam dificuldades com materiais acessíveis, a solução pode exigir aquisição, produção compartilhada ou apoio técnico da rede. Se há concentração de responsabilidades em um profissional, convém rever a distribuição do trabalho. A análise institucional permite que conhecimentos produzidos em uma situação contribuam para outras, sem pressupor que o mesmo recurso ou procedimento seja adequado a todas as crianças.

4.15. Alfabetização e Pluralidade das Formas de Participação

Na alfabetização, o planejamento precisa distinguir a compreensão de uma mensagem, o conhecimento do sistema de escrita e a possibilidade de produzir um registro. Essas aprendizagens se relacionam, mas não são demonstradas necessariamente pelo mesmo instrumento. Uma criança pode compreender uma narrativa sem conseguir registrar por escrito sua interpretação; também pode copiar palavras sem compreender sua função. À luz da pedagogia inclusiva discutida por Florian e Black-Hawkins (2011), propõe-se organizar oportunidades de participação na experiência comum e investigar quais conhecimentos cada atividade permite observar, evitando conclusões globais sobre aprender ou não aprender.

Uma proposta de produção de convite, por exemplo, permite explorar destinatário, finalidade e informações necessárias à comunicação. O estudante pode escolher o evento, indicar quem receberá o texto e contribuir para sua composição por meios acessíveis. O professor precisa registrar quais decisões foram tomadas pela criança e quais dependeram de mediação. A participação na produção coletiva não substitui o trabalho com as relações entre sons, letras e palavras. Ela oferece um contexto de uso da linguagem escrita no qual objetivos específicos podem ser ensinados e acompanhados, conforme os conhecimentos identificados.

As atividades de reconhecimento de palavras também podem combinar diferentes materiais e formas de resposta. Cartões, letras móveis ou recursos digitais permitem investigar como a criança compara registros, identifica elementos e revê uma escolha. A seleção desses meios deve considerar o objetivo e a possibilidade de acesso. Se a exigência principal da tarefa é escrever manualmente,

uma dificuldade motora pode impedir a demonstração de outro conhecimento. Ao modificar a forma de resposta, o professor precisa manter explícito o que está avaliando e planejar oportunidades específicas para as habilidades que ainda necessitam de ensino.

O acompanhamento deve identificar mudanças nas estratégias e nas condições de realização. Reconhecer uma palavra apoiada em uma imagem, localizá-la entre alternativas e utilizá-la em outro contexto são respostas que precisam ser descritas de modo distinto. Uma produção isolada não permite concluir domínio ou impossibilidade de alfabetização. A crítica de Meira (2012) à patologização dos problemas educacionais orienta o exame das oportunidades de ensino antes de atribuir a dificuldade exclusivamente à criança. O registro dessas oportunidades oferece bases para revisar a proposta e compreender como o estudante participa da aprendizagem da escrita.

4.16. Educação Matemática e Reconhecimento de Estratégias de Resolução

Na educação matemática, reconhecer potencialidades exige observar procedimentos, representações e formas de justificar uma resposta. O registro numérico convencional constitui uma possibilidade de expressão, mas não esgota as evidências de conhecimento. Contar objetos, organizar agrupamentos, comparar quantidades e explicar uma escolha pode revelar estratégias relevantes ao planejamento. Os princípios do desenho universal para a aprendizagem orientam a diversificação dos meios de representação e expressão (CAST, 2024). A aplicação desses princípios requer verificar se o recurso oferece acesso ao problema e

preserva a oportunidade de pensar matematicamente, em vez de apenas conduzir a uma resposta.

Como possibilidade pedagógica, uma tarefa de composição de quantidades pode solicitar diferentes maneiras de reunir dez elementos. O estudante pode organizar objetos, selecionar representações ou indicar agrupamentos por seu meio de comunicação. O professor observa se há contagem, correspondência entre elementos, antecipação de resultados ou revisão de uma organização. Apresentar a composição pronta e solicitar sua reprodução fornece outra informação e não deve ser interpretado como equivalente à elaboração de uma estratégia. A descrição do procedimento ajuda a escolher intervenções relacionadas ao conhecimento demonstrado, sem recorrer ao diagnóstico como explicação suficiente.

A leitura do enunciado merece acompanhamento separado da resolução. Uma criança pode encontrar dificuldades na linguagem da pergunta e, ainda assim, compreender a relação matemática quando as informações são apresentadas de maneira acessível. O professor pode reorganizar o enunciado e verificar quais relações permanecem compreendidas. Deve evitar simplificações que revelem a operação ou retirem a necessidade de decidir. A acessibilidade precisa permitir que o estudante reconheça a situação, escolha uma estratégia e comunique seu raciocínio. Diferenciar essas etapas oferece informações mais úteis do que registrar somente se a resposta final foi correta.

O erro também pode ser analisado como parte do raciocínio produzido. Contar um elemento duas vezes, comparar apenas o espaço ocupado por uma coleção ou selecionar uma operação sem

considerar a pergunta são situações distintas. Cada uma pode exigir uma intervenção específica e novas oportunidades de resolução. Propõe-se reunir registros de estratégias ao longo do tempo, incluindo respostas construídas com apoio. O planejamento pode utilizar esses dados para ajustar desafios e avaliar a necessidade de mediação. Assim, as decisões curriculares se apoiam na atividade matemática da criança e nas condições em que ela acontece.

4.17. Organização de Ambientes e Tempos Escolares

A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a participação, mesmo quando o conteúdo e o material são adequados. A posição dos recursos, a circulação entre espaços e a apresentação das etapas interferem no acesso às propostas. Booth e Ainscow (2011) situam a transformação das práticas em relação às políticas e à cultura da escola. Essa perspectiva orienta o exame das rotinas como parte do planejamento inclusivo. A investigação deve considerar a experiência singular do estudante, sem presumir que todas as crianças com o mesmo diagnóstico necessitem da mesma disposição de materiais ou organização temporal.

Propõe-se observar em quais momentos a participação é interrompida e quais condições acompanham essa interrupção. A dificuldade pode aparecer durante uma mudança de atividade, quando a instrução é apresentada a distância ou quando o material necessário permanece fora de alcance. O registro deve descrever a situação e os apoios disponíveis. A equipe pode modificar uma condição e acompanhar suas respostas, evitando conclusões baseadas apenas em impressões. Quando o ajuste permite maior participação, ainda é necessário verificar sua adequação em outras atividades e ouvir a criança sobre a experiência com o recurso.

O uso do tempo exige atenção semelhante. Oferecer tempo adicional pode favorecer uma resposta, mas sua utilidade depende da proposta e das condições de acesso. Uma espera prolongada sem orientação não equivale a uma oportunidade de aprendizagem. A atividade pode ser organizada em etapas compreensíveis, com possibilidade de retomada e indicação do que será realizado. Esses ajustes devem preservar a participação nas experiências coletivas. A divisão de uma tarefa não pode tornar-se justificativa para manter o estudante continuamente afastado do grupo ou para reduzir as oportunidades de contato com conhecimentos relevantes.

A organização institucional precisa permitir que os recursos acompanhem a criança entre os espaços. Uma orientação acessível utilizada na sala perde continuidade se deixa de estar disponível em uma atividade na biblioteca ou no pátio. Propõe-se definir quem prepara, disponibiliza e acompanha esses apoios, considerando a rotina e a autonomia possível do estudante. A escola deve verificar dificuldades de implementação e buscar soluções compatíveis com suas responsabilidades. O ajuste ambiental ganha sentido pedagógico quando facilita ações e interações concretas, e sua avaliação deve considerar esses efeitos na participação, sem atribuir ao material uma eficácia automática.

4.18. Continuidade do Acompanhamento nas Transições Escolares

A mudança de turma, professor ou etapa pode interromper apoios e tornar pouco visíveis conhecimentos já construídos. A continuidade do planejamento depende de registros que expliquem aprendizagens, recursos e condições de participação. A atualização dos planos individualizados prevista na normativa educacional

oferece fundamento para esse acompanhamento (Brasil, 2025a, 2025b). A transição precisa considerar o que permanece relevante e o que demanda nova avaliação no ambiente de chegada. Transportar apenas o diagnóstico deixa a equipe sem informações sobre as experiências de ensino e pode favorecer a repetição de expectativas que não correspondem ao percurso da criança.

Propõe-se organizar uma síntese pedagógica de transição com produções significativas e descrições dos apoios utilizados. O documento pode indicar objetivos trabalhados, estratégias observadas e situações em que a participação encontra dificuldades. A equipe que recebe o estudante deve ter oportunidade de discutir essas informações e conhecer os recursos em funcionamento. A síntese não substitui o contato com a criança nem deve apresentar uma previsão fixa de desempenho. Sua finalidade é evitar que conhecimentos produzidos no acompanhamento sejam perdidos, permitindo iniciar o novo período com condições de acesso já identificadas.

A criança e a família podem contribuir para compreender a experiência dessa mudança. Conhecer espaços, profissionais e formas de organização permite levantar perguntas sobre o acesso à nova rotina. A antecipação deve ser ajustada à situação, sem presumir que um único procedimento seja necessário para todos. Fontoura e Sardagna (2021) destacam a construção conjunta nas relações entre educação e saúde. No âmbito escolar, essa perspectiva sustenta o diálogo entre equipes, com atenção às informações pertinentes ao ensino e aos limites de cada participante, evitando que a transição seja conduzida exclusivamente por classificações clínicas.

O início do novo período também precisa ser acompanhado. Uma estratégia antes adequada pode exigir ajustes diante de outros materiais, interlocutores ou demandas curriculares. A escola deve observar se o recurso foi disponibilizado e se o estudante compreende como utilizá-lo nas novas atividades. Dificuldades nessa fase não autorizam desconsiderar aprendizagens anteriores nem atribuir toda mudança ao diagnóstico. O planejamento pode retomar as evidências registradas e produzir novas observações. Essa continuidade permite reconhecer o percurso educacional como processo aberto, no qual o conhecimento da criança se amplia sem transformar registros anteriores em limites permanentes.

4.19. Síntese Propositiva para o Planejamento Anticapacitista

A articulação dos eixos discutidos permite propor um processo de planejamento que comece pelo conhecimento da criança em atividades reais. O laudo integra as informações disponíveis, enquanto a avaliação pedagógica identifica conhecimentos, interesses e condições de participação. Diniz (2007) contribui para compreender a deficiência para além de uma explicação restrita ao impedimento. Nesse horizonte, a análise precisa incluir o ambiente e as relações. A primeira decisão consiste em definir qual experiência curricular será assegurada e quais obstáculos precisam ser enfrentados para que o estudante participe dela com os apoios necessários.

A revisão constitui parte do processo, e não correção excepcional de um plano considerado definitivo. A equipe compara as informações produzidas e verifica se o recurso facilitou acesso, se a mediação preservou a ação da criança e se o objetivo permanece pertinente. Quando a resposta é insuficiente, convém examinar as condições de

ensino antes de reduzir expectativas. Ainscow (2020) situa a investigação de práticas e o trabalho colaborativo no desenvolvimento de escolas inclusivas. A aplicação desse fundamento depende de tempo institucional e de disposição para modificar decisões à luz das experiências documentadas.

As proposições apresentadas decorrem da articulação bibliográfica e documental e precisam ser examinadas em diferentes contextos de implementação. A revisão não permite afirmar que determinado instrumento produzirá o mesmo resultado em todas as redes ou etapas de ensino. Sua contribuição consiste em oferecer critérios para formular e acompanhar decisões: relação com o currículo, atenção às barreiras, evidências de aprendizagem e participação do estudante. A coerência entre esses critérios permite recolocar o diagnóstico em sua função complementar e sustentar uma prática que conhece a criança ao ensinar, observar, escutar e revisar suas próprias condições de atuação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite responder que a centralidade do laudo alimenta práticas capacitistas quando uma classificação clínica substitui o conhecimento pedagógico da criança, reduz expectativas, empobrece o currículo, condiciona apoios e desloca a responsabilidade da escola. Nesses casos, as potencialidades se tornam invisíveis não porque inexistem, mas porque faltam oportunidades, mediações e instrumentos capazes de torná-las observáveis.

O objetivo do estudo foi alcançado ao articular fundamentos dos estudos da deficiência, pesquisas sobre medicalização e laudo

escolar, princípios da pedagogia inclusiva e marcos normativos. Essa articulação mostra que o diagnóstico possui valor complementar. Ele pode informar condições de saúde, segurança, comunicação e apoio, mas não define currículo, método ou prognóstico educacional. A avaliação pedagógica contínua é o meio adequado para reconhecer o que o estudante sabe, como demonstra conhecimento, quais barreiras enfrenta e que apoios ampliam sua participação.

Uma prática anticapacitista requer mudanças verificáveis: registrar competências e interesses; manter objetivos curriculares significativos; diversificar formas de acesso e expressão; oferecer apoio sem produzir dependência; escutar o estudante; revisar planos com base em evidências; e distribuir responsabilidades entre sala comum, AEE, gestão, família e rede de serviços. Também requer que a oferta educacional não seja suspensa enquanto se aguarda um documento clínico, conforme a natureza pedagógica do atendimento e o direito à educação inclusiva.

A revisão narrativa não pretende esgotar a produção científica nem substituir investigações de campo. Estudos futuros podem examinar como diferentes redes utilizam laudos, planos individualizados e avaliações pedagógicas, incluindo a perspectiva dos próprios estudantes. Ainda assim, a conclusão é clara: o laudo pode chegar à escola antes da criança, mas não pode ocupar seu lugar. Conhecer o estudante exige convivência, escuta, altas expectativas sustentadas por apoio e compromisso institucional com o direito de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.

BAGLIERI, Susan; VALLE, Jan W.; CONNOR, David J.; GALLAGHER, Deborah J. Disability studies in education: the need for a plurality of perspectives on disability. **Remedial and Special Education**, [s. l.], v. 32, n. 4, p. 267-278, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932510362200>.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 12 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 12 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 set. 2026.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 12 out. 2026.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial

Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240>. Acesso em: 12 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

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

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of ableism: the production of disability and abledness**. London: Palgrave Macmillan, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1057/9780230245181>.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 21 set. 2026.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. Exploring inclusive pedagogy. **British Educational Research Journal**, [s. l.], v. 37, n. 5, p. 813-828, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.

FONTOURA, Gabriela Prado da; SARDAGNA, Helena Venites. Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização.

Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, e44, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X41866>.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

HAEGELE, Justin Anthony; HODGE, Samuel. Disability discourse: overview and critiques of the medical and social models. **Quest**, [s. l.], v. 68, n. 2, p. 193-206, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.

NAÇÕES UNIDAS. Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **General Comment No. 4 on the right to inclusive education**. Genebra: United Nations, 2016. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>. Acesso em: 21 set. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam 'laudando' alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X32902>.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: inclusion and education: all means all**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 21 set. 2026.

¹ Doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS), no Paraguai. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), com linha de pesquisa em formação de professores. Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Uruçuí. Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Pedreiras; em Gestão Escolar e em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); em Matemática do Ensino Médio pelo IFPI; em Matemática Financeira e Estatística pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Paranaíba (FATAP); e em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). Professor concursado de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uruçuí, Piauí (SEMEC-Uruçuí/PI). Exerce a função de gestor escolar do Centro Educacional Francisco Solano Saraiva Ferreira. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de Educação Matemática, formação de professores, currículo, práticas pedagógicas e gestão escolar. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9249-7482>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5346216112672644>

² Especialista em Educação Musical pela FAVENI e em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pelo Gran Centro Universitário. Licenciado em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Pedagogia pela INTERVALE. Professor de Musicalização em escola particular e professor concursado de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, vinculado às Secretarias Municipais de Educação de São Luís e de Rosário, no Maranhão. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0420040919785476>

³ Especialista em Docência do Ensino Superior pela Uniceuma; em Gestão Escolar pela Uniasselvi; em Psicopedagogia pela Faculdade Alcance; em Ciência da Religião pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); em Teologia da Missão Integral e Direitos Humanos pelo Centro Universitário Celso Lisboa; e em Educação Inclusiva e em Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multidisciplinares pela Faculdade Alcance (FAAL). Licenciada em Letras, com formação em Literatura e Português, pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA); em Pedagogia pela Faculdade IBRA de Brasília; e em Educação Especial pelo Centro Universitário Cidade Verde. Professora concursada de Língua Portuguesa e Ensino Religioso nos anos finais do Ensino Fundamental e professora concursada de Atendimento Educacional Especializado (AEE), vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Maranhão. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7348679626137955>

⁴ Licenciada em Ciências Sociais pela UFNT. Pós-graduada em Educação Especial e em Metodologias e Tecnologias Educacionais. Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão

(UFMA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9136-9851>

⁵ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ciências e Educação de Caparaó (FACEC), em Guaçuí, Espírito Santo; e em Perícia Grafotécnica para Pedagogo pela Faculdade UNINA. Professora celetista da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Especialista em Direito Penal e Processo Penal pelas Faculdades de Minas e em Direito Educacional pela Faculdade Iguaçu. Professor de História e gestor escolar contratado na Rede Municipal de Educação de Timon, Maranhão. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Graduada em Pedagogia. Especialista em Libras, Educação Infantil e Psicopedagogia Institucional. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Especialista em Educação Infantil pela Facuminas. Professora efetiva da Rede Pública Municipal de Teresina, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1089829216332071>

⁹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Evangélica do Piauí (FAEPI). Professora celetista vinculada à Secretaria

Municipal de Educação de Timon, Maranhão, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁰ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹¹ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹² E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹³ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁴ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁵ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁶ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁷ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁸ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁹ Especialista em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Uninovafapi. Professor concursado em Pedagogia dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uruçuí, Piauí (SEMEC). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)