

## A FORMAÇÃO DOCENTE E A COMPREENSÃO TERMINOLÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA INCLUSIVA

Domingos José dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa teve como objetivo discutir a importância do domínio de termos e nomenclaturas adequadas na área da Educação Especial por parte dos professores da educação básica, analisando como a formação docente pode (ou não) contribuir para uma prática mais inclusiva e respeitosa. A partir dessa proposta, buscou-se compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação em relação ao uso dos termos “deficiência”, “transtorno” e “altas habilidades/superdotação”, bem como refletir sobre possíveis estratégias de superação. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com levantamento realizado nas plataformas SciELO, Google Acadêmico e Web of Science, utilizando palavras-chave associadas ao tema, combinadas com os operadores booleanos “AND” e “OR”. Como critérios de inclusão, priorizou-se artigos completos, em português, de autoria brasileira, com acesso gratuito e publicados a partir de 2010. Os resultados evidenciaram que ainda há grande desconhecimento e uso equivocado das nomenclaturas no contexto escolar, como o uso incorreto do termo “deficiente” ou a generalização do termo “necessidades especiais”, que não é mais recomendado por documentos legais e científicos. Ademais, observou-se que muitos professores não recebem, durante sua formação inicial, uma preparação adequada para lidar com a diversidade e complexidade da Educação Especial, o que compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que compreender e empregar corretamente os termos e conceitos não é apenas uma exigência técnica, mas uma questão ética e política, diretamente ligada ao respeito à dignidade dos estudantes e à efetivação de seus direitos. Reforça-se, portanto, a necessidade de uma formação docente mais crítica, contínua e alinhada às diretrizes da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Formação docente; Educação especial; Terminologia.

### Introdução

A Educação Especial no Brasil, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) tem ganhado, nas últimas décadas, maior visibilidade e importância no contexto das políticas públicas e nas práticas escolares. No entanto, ainda existem lacunas na formação dos professores no que diz respeito ao conhecimento sobre os termos, classificações e nomenclaturas adequadas para se referir a alunos da modalidade de educação escolar que tem público-alvo educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e demais condições previstas na legislação. A falta de clareza em torno desses termos contribui para confusões conceituais, práticas pedagógicas desinformadas e, muitas vezes, situações de constrangimento e exclusão no ambiente escolar (Alves; Aguiar, 2018).

<sup>1</sup> [campomaioremfoco@hotmail.com](mailto:campomaioremfoco@hotmail.com)

Especialista em Educação Especial e Inclusiva – Instituto Federal do Piauí – IFPI  
Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - Campo Maior



Conforme reiteram Correia e Baptista (2018), é comum observar, no cotidiano escolar, profissionais da educação utilizando termos inadequados, desatualizados ou até mesmo ofensivos ao se referirem aos estudantes da Educação Especial. A diferença entre deficiência e transtorno, por exemplo, nem sempre é compreendida, assim como o uso correto de expressões como "pessoa com deficiência" em vez de "deficiente". Esses aspectos, embora pareçam detalhes linguísticos, estão diretamente ligados ao reconhecimento da identidade, dos direitos e da dignidade dos estudantes.

A falta de uma formação inicial e continuada que trate com profundidade das terminologias corretas da área da Educação Especial compromete a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Professores que não compreendem a base conceitual das classificações presentes nos documentos oficiais – como o Decreto nº 7.611/2011 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – tendem a se sentir inseguros ou despreparados para lidar com as demandas específicas de seus alunos (Bezerra, 2021).

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo discutir a importância do domínio de termos e nomenclaturas adequadas na área da Educação Especial por parte dos professores da educação básica, analisando como a formação docente pode (ou não) contribuir para uma prática mais inclusiva e respeitosa. Busca-se também identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação em relação ao uso desses termos e refletir sobre estratégias de superação.

A partir disso, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: “Como a formação dos professores da educação básica tem abordado os termos e nomenclaturas relacionados à Educação Especial, e quais os impactos desse conhecimento (ou da ausência dele) na prática pedagógica inclusiva?”.

A justificativa para a realização desta pesquisa pauta-se na necessidade de promover uma formação docente mais crítica, sensível e fundamentada em relação às especificidades da Educação Especial. Em um cenário onde a inclusão escolar é uma pauta central, é fundamental que os educadores saibam não apenas como acolher e ensinar seus alunos, mas também como nomeá-los de forma adequada, respeitosa e politicamente consciente. Compreender os termos certos não é apenas uma questão técnica, mas um passo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. O levantamento bibliográfico ocorreu por meio das plataformas SciELO, Google Acadêmico e Web of Science, utilizando-se palavras-chave associadas ao tema da pesquisa, combinadas com operadores booleanos



"AND" e "OR", com a finalidade de refinar os resultados e ampliar o alcance da busca. Como critérios de inclusão, foram priorizados apenas artigos científicos publicados na íntegra, em língua portuguesa, de autoria brasileira, com acesso gratuito e publicados a partir do ano de 2010. Essa seleção teve como objetivo garantir a atualidade e a relevância dos estudos analisados, bem como sua aplicabilidade ao contexto educacional brasileiro.

## **Desenvolvimento**

A Educação Especial no Brasil, ao longo das últimas décadas, tem ganhado crescente visibilidade e relevância no contexto das políticas públicas e nas práticas escolares. A partir de alguns marcos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a legislação tem enfatizado a necessidade de incluir estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. No entanto, apesar dos avanços normativos, ainda existem lacunas significativas na formação dos professores da educação básica, principalmente no que se refere ao domínio das terminologias e conceitos associados à Educação Especial (Silva; Souza; Faleiro, 2018).

A falta de preparo dos docentes para lidar com a diversidade de condições presentes nas escolas, como deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades, compromete diretamente a qualidade da educação inclusiva. Muitos professores, ao longo da sua formação inicial, não recebem uma preparação robusta para compreender as especificidades das terminologias utilizadas no campo da Educação Especial, o que acaba gerando confusão conceitual e práticas pedagógicas desinformadas (Giroto; Poker; Vitta, 2018; Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

Os termos "deficiência", "transtorno", "altas habilidades" e "superdotação" são frequentemente utilizados de forma equivocada nas escolas, sem que os profissionais tenham plena consciência das diferenças que existem entre esses conceitos. Por exemplo, é comum observar o uso inadequado da palavra "deficiente" para se referir a uma pessoa com deficiência, o que fere a dignidade do estudante e a legislação vigente, que prioriza a utilização do termo "pessoa com deficiência". A compreensão de que a deficiência é uma condição permanente, enquanto os transtornos são condições que podem ser tratadas e gerenciadas, é uma distinção crucial, mas frequentemente negligenciada na prática pedagógica.

O quadro 1 evidencia as principais deficiências, transtornos e terminologias da Educação Especial.

**Quadro 1.** Principais Deficiências, Transtornos e Terminologias da Educação Especial



| <b>Termo/Deficiência/Transtorno</b>                                                                 | <b>Sigla</b> | <b>Definição resumida</b>                                                                                                              | <b>Considerações pedagógicas</b>                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual)                                 | DI           | Limitações significativas no funcionamento intelectual e habilidades adaptativas.                                                      | Ritmo de aprendizagem mais lento, foco em habilidades práticas                                                                          |
| Deficiência Física                                                                                  | DF           | Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano,                                                                 | Práticas inclusivas que garantem o acesso, a participação e a aprendizagem no ambiente escolar                                          |
| Síndrome de Down                                                                                    | SD           | Alteração no desenvolvimento físico, cognitivo e comportamental, mas não define as possibilidades de aprendizado ou de inserção social | Não é uma doença, e que cada pessoa com a síndrome tem um potencial único                                                               |
| Deficiência Visual                                                                                  | —            | Perda total ou parcial da visão.                                                                                                       | Materiais em braile, audiolivros, descrição de imagens                                                                                  |
| Deficiência Auditiva                                                                                | —            | Perda total ou parcial da audição.                                                                                                     | Libras, legendas, atenção à comunicação visual                                                                                          |
| Deficiência Física                                                                                  | —            | Comprometimento na mobilidade ou coordenação motora.                                                                                   | Acessibilidade física, uso de tecnologia assistiva                                                                                      |
| Deficiência Múltipla                                                                                | —            | Associação de duas ou mais deficiências.                                                                                               |                                                                                                                                         |
| Surdez                                                                                              | —            | Perda auditiva bilateral severa ou profunda, com implicações na aquisição da linguagem.                                                | BNCC define a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e do português escrito como segunda língua                      |
| Transtornos do Neurodesenvolvimento (definido pelo DSM-5)                                           | TND          | Condições que envolvem perturbações significativas no desenvolvimento do indivíduo                                                     | Ambiente escolar deve ser inclusivo, acolhedor e adaptado às necessidades específicas de cada aluno                                     |
| Transtornos globais do desenvolvimento (LDB)                                                        | TGDs         |                                                                                                                                        |                                                                                                                                         |
| Transtorno do Espectro Autista                                                                      | TEA          | Condição neurológica que afeta comunicação e comportamento.                                                                            | Necessidade de rotinas, apoio visual, adaptação sensorial.                                                                              |
| Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade                                                   | TDAH         | Dificuldade de concentração, impulsividade e/ou hiperatividade.                                                                        | Adaptação no tempo de tarefas, rotinas claras                                                                                           |
| Transtornos Específicos da Aprendizagem (Dislexia, Disortografia, Disgrafia, Discalculia, Dislalia) | TEAp         | Dificuldades significativas e persistentes na aprendizagem de habilidades acadêmicas básicas                                           | Leitura, escrita correta, caligrafia, matemática, fala                                                                                  |
| Transtorno Opositivo Desafiador                                                                     | TOD          | Negativista, hostil e desafiador                                                                                                       | O comportamento compromete a adaptação social, escolar e familiar da criança                                                            |
| Transtorno Obsessivo-Compulsivo                                                                     | TOC          | Transtorno de ansiedade com um forte componente compulsivo-repetitivo,                                                                 | Ambiente acolhedor e tranquilo, Flexibilidade nas avaliações e apoio psicológico e o educacional                                        |
| Transtorno de Ansiedade Generalizada                                                                | TAG          | Preocupação excessiva e persistente com uma série de eventos ou atividades cotidianas                                                  | Sensibilização dos educadores, redução de pressões acadêmicas, um ambiente escolar previsível, Apoio psicológico e emocional e familiar |



| Altas Habilidades/Superdotação | AH/SD | Potencial elevado em alguma área (intelectual, artística, etc.). | Estímulo à criatividade, aprofundamento de conteúdos. |
|--------------------------------|-------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
|--------------------------------|-------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|

**Fonte:** Vieira e Pereira (2020); Tavares, Santos e Freitas (2016); Lima e Pletsch (2018); AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2023); Ferreira, Pelisoli, (2020); Oliveira (2023); Zuardi (2017); Santos (2020); Duarte (2022); Brasil (1999).

Ao observar o quadro, nota-se a distinção entre os diferentes tipos de deficiência (intelectual, visual, auditiva e física) e os transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Essa separação é didática e fundamental para evitar generalizações e confusões conceituais que ainda são muito comuns no ambiente escolar. Cada condição possui características próprias e exige diferentes estratégias de ensino, recursos de acessibilidade e posturas pedagógicas. Enquanto o TEA demanda rotinas previsíveis e suporte visual, a deficiência auditiva exige adequações na comunicação, como o uso de Libras ou de legendas (Vieira; Pereira, 2020; Tavares; Santos; Freitas, 2016; Lima; Pletsch, 2018).

Outro ponto é a inclusão da categoria de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que, embora esteja prevista na legislação como parte do público-alvo da Educação Especial, muitas vezes é negligenciada nas práticas escolares. Ao incluir essa condição, o quadro reafirma a importância de reconhecer e valorizar os estudantes que demonstram potencial elevado em alguma área, propondo como consideração pedagógica o estímulo à criatividade e o aprofundamento de conteúdos. Isso demonstra que a inclusão não se limita à compensação de deficiências, mas também envolve a promoção de oportunidades para todos os tipos de singularidade (Bahense; Rossetti, 2014).

O uso incorreto dos termos pode resultar em situações de constrangimento e exclusão dentro da sala de aula. A falta de conhecimento sobre as especificidades de cada deficiência e transtorno leva muitos professores a adotarem práticas pedagógicas que não atendem adequadamente às necessidades de seus alunos. Por exemplo, um professor que não compreende as particularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ter dificuldades em adaptar suas estratégias de ensino para garantir a inclusão de um estudante com essa condição (Vieira; Pereira, 2020).

Da mesma forma, a falta de compreensão sobre a deficiência auditiva pode resultar na falha em implementar recursos essenciais, como o uso de Libras ou de materiais didáticos acessíveis. A formação docente inicial, em muitos casos, não contempla de maneira satisfatória o ensino de terminologias e conceitos da Educação Especial. Esse déficit de formação tem um impacto direto na prática pedagógica. Isto porque, professores que não dominam os conceitos de deficiência e transtorno se sentem inseguros e despreparados para





lidar com a diversidade na sala de aula. Por conseguinte, esta insegurança acaba prejudicando a qualidade do atendimento ao estudante, que pode se sentir invisível ou excluído, o que vai contra os princípios da educação inclusiva (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

Além disso, a falta de uma formação continuada específica para a Educação Especial nas escolas também agrava o problema. Muitos professores não têm acesso a capacitações que lhes permitam atualizar seus conhecimentos sobre as novas terminologias e práticas pedagógicas inclusivas. Isso é particularmente importante, considerando que as classificações e definições dentro da área da Educação Especial estão em constante evolução, acompanhando o avanço do conhecimento científico e das políticas públicas. A ausência de um preparo adequado em relação às terminologias corretas também impacta a interação entre professores, familiares e alunos. Quando os docentes não sabem como se comunicar de maneira adequada, isso pode gerar mal-entendidos e até mesmo sentimentos de frustração tanto nos alunos quanto nas suas famílias (Senna; Santos; Lemos, 2020).

Apesar de ainda ser amplamente utilizado em discursos escolares, alguns termos vem sendo progressivamente abandonado nos documentos oficiais, mas até neles ainda se encontra termos como “portador de necessidades especiais” ou termos ainda imprecisos, sem uma padronização das leis internacionais, brasileiras, ou de diferentes campos do saber, ainda deixando professores e membros das equipes multiprofissionais confusos com termos e expressões. Isso tende a homogeneizar diferentes condições, como deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação, ignorando suas especificidades e particularidades. Além disso, o termo reforça a ideia de que o aluno é “especial” por possuir uma limitação, quando, na verdade, o que deve ser transformado são as barreiras existentes no ambiente escolar e não o sujeito. Por essa razão, legislações atuais e documentos orientadores, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), priorizam nomenclaturas como “pessoa com deficiência”, “pessoa com transtornos” ou “pessoa com altas habilidades/superdotação”, enfatizando o sujeito antes da condição (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

O uso do termo “necessidades especiais”, “portador” ou somente “especial” também pode reforçar estigmas e práticas pedagógicas equivocadas, uma vez que tende a classificar os estudantes a partir daquilo que supostamente lhes “falta”, ao invés de reconhecer seus direitos, potencialidades e singularidades. Além disso, essa terminologia mascara as verdadeiras responsabilidades da escola, ao desviar o foco da necessidade de adaptações curriculares, acessibilidade e formação docente. Em uma perspectiva inclusiva, o problema não está no aluno, mas nas barreiras impostas pelo sistema educacional. Por isso, a utilização de uma



linguagem precisa, respeitosa e alinhada com os princípios da inclusão é uma das primeiras atitudes que o educador deve adotar para garantir uma prática pedagógica comprometida com a equidade e com a valorização da diversidade. Neste caso, não é incorreto dizer que o aluno tem necessidades educacionais especiais. Está se afirmando que o aluno tem condições específicas que exigem apoios pedagógicos, recursos ou adaptações para garantir o seu pleno acesso e participação na educação. Um exemplo é a sala de Atendimento Educacional Especializado. Mudar o vocabulário é também mudar a maneira de ver, acolher e ensinar cada estudante (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

A relação de confiança, que é essencial para o sucesso de qualquer prática pedagógica, fica prejudicada pela falta de clareza no uso dos termos. Compreender as nomenclaturas e classificações adequadas não é apenas uma questão técnica. Trata-se de uma questão ética e política. O uso de terminologias apropriadas e respeitosas está diretamente ligado ao reconhecimento da identidade, dos direitos e da dignidade dos estudantes com deficiência, transtornos ou alta habilidade e superdotação. Ao adotar uma linguagem respeitosa, o educador contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, no qual todos os alunos, independentemente de suas condições, se sintam valorizados e respeitados (Senna; Santos; Lemos, 2020).

Mas esse entendimento também precisa caminhar junto com a família para que assuma, junto ao aluno, que ele tem necessidades educacionais especiais. Teberosky (2009) diz que o processo de aceitação das dificuldades do filho é um dos maiores desafios que a família enfrenta, muitas vezes devido à falta de compreensão e ao medo do estigma social. Isso acaba impactando diretamente no desenvolvimento escolar de uma criança, porque, segundo a autora, a criança pode ser vista como "diferente" ou "incapaz" pelos próprios familiares, o que pode prejudicar a autoestima da criança e afetar a forma como ela é percebida pela escola e pelos colegas. Além disso, a falta de apoio familiar pode gerar uma resistência da família em colaborar com a escola, dificultando o trabalho conjunto para garantir a inclusão escolar efetiva.

Portanto, a formação docente na área de Educação Especial, e uma parceria transparente com a família, precisam ser mais aprofundadas e direcionadas para os aspectos terminológicos e conceituais. Além de proporcionar conhecimentos sobre os diferentes tipos de deficiência e transtornos, é fundamental que os cursos de formação de professores abordem as implicações pedagógicas de cada condição. Ao entender as particularidades de cada deficiência e transtorno, o professor será capaz de desenvolver estratégias de ensino mais eficazes, adaptadas às necessidades de cada aluno (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).



Para que a educação inclusiva seja realmente efetiva, é imprescindível que a terminologia utilizada seja corretamente compreendida e aplicada pelos professores. Que a legislação também padronize termos e definição. Não basta que os docentes tenham uma visão geral sobre as condições dos alunos; é necessário que eles saibam como adaptar seus métodos de ensino, como se comunicar de forma inclusiva e como garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham acesso ao conhecimento (Weizenmann; Pezzi, 2020).

O papel da terminologia na prática inclusiva vai além do uso de termos corretos. Ele também envolve a capacidade de transformar essas palavras em ações pedagógicas concretas. O uso de uma terminologia correta implica em uma postura profissional mais sensível, mais atenta às necessidades dos alunos e mais disposta a modificar a prática pedagógica para garantir a plena inclusão. O docente, ao compreender as nuances de cada condição, pode identificar as necessidades específicas de seus alunos e aplicar os recursos necessários para promover a aprendizagem de todos (Weizenmann; Pezzi, 2020).

Nesse sentido, ao compreender que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo, afeta a capacidade de concentração e organização, o professor poderá criar atividades que se adaptem à dificuldade de foco, oferecendo tempos reduzidos para tarefas e utilizando recursos visuais para melhorar o engajamento. Da mesma forma, ao entender que a deficiência auditiva exige a adaptação do ambiente e o uso de recursos de comunicação acessíveis, o professor pode implementar estratégias como o uso de legendas ou intérpretes de Libras, garantindo que o aluno tenha as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais (Souza et al., 2021).

É importante que a formação dos professores também inclua a conscientização sobre as barreiras atitudinais que existem nas escolas. O preconceito e o estigma relacionados à deficiência são obstáculos significativos para a inclusão. Muitas vezes, os docentes não têm a compreensão necessária para lidar com esses aspectos emocionais e sociais que envolvem a inclusão, o que pode resultar em atitudes discriminatórias, mesmo sem intenção. Destarte, é fundamental que a formação docente aborde também essas questões, promovendo a empatia, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. A inclusão escolar não é apenas uma questão de adaptar o currículo ou as metodologias de ensino, ela também envolve a criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade e que promova o respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar (Alves; Aguilar, 2018).

Nesse sentido, a formação docente deve estar alinhada com as diretrizes da educação inclusiva, que não é atribuição complementar apenas da educação especial, abordando não





apenas aspectos pedagógicos, mas também éticos, sociais e emocionais. Além disso, a formação continuada dos professores deve ser incentivada como um processo permanente. O professor que já atua na educação básica precisa de oportunidades constantes de atualização sobre as novas práticas pedagógicas e as novas terminologias, para que possa se adaptar às mudanças nas demandas educacionais e sociais. As escolas também devem criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento profissional contínuo, oferecendo cursos, workshops e grupos de estudo que tratem dessas questões de forma aprofundada (Bezerra, 2021).

Em síntese, a formação docente na área da Educação Especial precisa ser mais robusta e contextualizada, com uma ênfase maior na compreensão das terminologias e das implicações pedagógicas dessas terminologias. O domínio dessas classificações é essencial para que os professores possam desenvolver práticas inclusivas e respeitosas, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

### **Considerações finais**

Diante do exposto, constata-se que o domínio adequado dos termos e nomenclaturas relacionados à Educação Especial é uma condição indispensável para a promoção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Esta pesquisa teve como objetivo discutir a importância desse domínio por parte dos professores da educação básica, analisando de que forma a formação docente pode influenciar, positiva ou negativamente, a qualidade da inclusão escolar. Observou-se que muitos educadores ainda utilizam, de forma equivocada, termos ultrapassados, imprecisos ou inadequados, revelando uma lacuna significativa na formação inicial e continuada voltada para a Educação Especial.

A análise bibliográfica realizada permitiu identificar que a confusão entre conceitos como deficiência, transtorno e altas habilidades/superdotação é recorrente no cotidiano escolar. Tal confusão impacta diretamente na maneira como os alunos são acolhidos, reconhecidos e ensinados, interferindo na efetividade das práticas pedagógicas. Professores que não compreendem essas distinções tendem a se sentir inseguros, o que dificulta a criação de estratégias de ensino ajustadas às necessidades específicas dos alunos.

Além disso, o uso incorreto de terminologias pode contribuir para reforçar estigmas, constrangimentos e barreiras atitudinais dentro do ambiente escolar. A pesquisa aponta que um dos principais desafios enfrentados pelos professores está na ausência de uma formação docente crítica, atualizada e sensível às especificidades da Educação Especial. Tanto a formação inicial quanto as oportunidades de formação continuada ainda são insuficientes para



preparar o educador para lidar com a diversidade existente em sala de aula. Torna-se necessário, portanto, que as instituições formadoras de professores incluam, de maneira mais enfática e aprofundada, conteúdos sobre terminologia, legislação, características das diferentes condições e práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas com os princípios da equidade e da justiça social.

Assim, conclui-se que compreender e utilizar corretamente os termos da Educação Especial não é apenas uma questão técnica ou semântica, mas sim um aspecto ético, político e pedagógico que influencia diretamente na inclusão escolar. A superação desse desafio passa necessariamente por investimentos em formação continuada, construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e valorização da diversidade humana. Somente com professores bem formados, conscientes e preparados será possível garantir a efetivação do direito à educação de qualidade para todos os estudantes, respeitando suas singularidades e assegurando sua plena participação no processo educativo.

## Referências

ALVES, D. S. S.; AGUILAR, L. E. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Jundiaí: uma análise do processo de implementação. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.3, p.373-388, Jul.-Set., 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300005>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR – texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, Abr.-Jun., 2014. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004>

BARKLEY, Russell A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: natureza, diagnóstico e tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto) crítica propositiva. Roteiro, v. 46, 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 3. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:



[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias?. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 716–731, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905>. Acesso em: 18 abr. 2025.

Duarte, Alex; Mesquita, Vitória. Atualiza: Síndrome de Down / Trissomia do 21 – Um guia completo para desfazer mitos sobre a Síndrome de Down e usar a linguagem correta. Canoas, RS: Cromossomo 21, 2022. Disponível em: [https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/2023/03/AF\\_Livro\\_Atualiza\\_Alex\\_Duarte-Digital.pdf](https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/2023/03/AF_Livro_Atualiza_Alex_Duarte-Digital.pdf). Acesso em: 18 abr. 2025.

FERREIRA, Ana Cláudia; PELISOLI, Cláudia. Transtorno Opositivo Desafiador: atualização sobre avaliação e intervenção. Revista Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 22, n. 1, 2020.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; VITTA, F. C. F. 10 anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em debate: trajetória, limites e desafios. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 711–715, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11968>. Acesso em: 18 abr. 2025.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e217170, 2019.  
LIMA, M. F. C.; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 872–889, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918>. Acesso em: 18 abr. 2025.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.



OLIVEIRA, Rafaela de Queiroz et al. Transtorno obsessivo-compulsivo (TOC): do conceito à intervenção. *Ciências da Saúde*, v. 27, n. 122, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8009852.

SANTOS, Shirley Aparecida dos. *Transtornos globais do desenvolvimento*. 1. ed. São Paulo: Intersaberes, 2020.

SENNA, M.; SANTOS, M. P.; LEMOS, L. M. B. A participação da sociedade e o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: refletindo sobre a formação de professores. *RevistAleph*, 2020.

SILVA, L. C.; SOUZA, V. A.; FALEIRO, W. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: do ideal ao possível. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, vol. 22, núm. 2, Supl., 2018.

SOUZA, I. L. S. et al. Relações entre funções executivas e TDAH em crianças e adolescentes: Uma revisão sistemática. *Rev. Psicopedagogia*, 38(116): 197-213, 2021.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>

VIEIRA, J. N.; PEREIRA, M. P. M. A inclusão escolar do aluno autista: algumas considerações. *Ciência: Gerenciais Em Foco*, v. 11, n. 9, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/3812>

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020.

ZUARDI, Antônio Waldo. Características básicas do transtorno de ansiedade generalizada. *Medicina (Ribeirão Preto. Online)*, v. 50, p. 51-55, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v50isupl1.p51-55>. Acesso em: 16 abr. 2025.

