

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O USO INDEVIDO DOS CONCEITOS, TERMINOLOGIAS E NOMENCLATURAS

Domingos José dos Santos¹
Prof. Dr. Umberto de Araújo Medeiros²

RESUMO

A pesquisa analisou de que maneira o desconhecimento das terminologias, conceitos e nomenclaturas fundamentais da Educação Especial influencia a implementação das políticas inclusivas no Brasil, no Estado do Piauí e, em particular, no município de Jatobá do Piauí/PI. O estudo partiu do pressuposto de que a efetivação da educação inclusiva depende da compreensão teórica consistente por parte dos profissionais da educação, especialmente no que diz respeito a categorias como público-alvo da Educação Especial (PAEE), Atendimento Educacional Especializado (AEE), barreiras à aprendizagem e adaptações curriculares. A investigação utilizou abordagem qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica com observação direta em escolas do município, o que permitiu identificar lacunas conceituais que impactam diretamente o planejamento pedagógico, a organização do AEE e a articulação entre professores. Os resultados indicam que a falta de domínio conceitual compromete a coerência entre política e prática, produz interpretações equivocadas e dificulta a construção de práticas inclusivas. Conclui-se que a formação inicial e continuada é condição indispensável para superar tais desafios, garantindo o alinhamento entre os princípios legais e a realidade escolar. A consolidação da inclusão escolar no Município estudado depende, sobretudo, do fortalecimento da formação docente e do uso crítico dos fundamentos conceituais da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Terminologias e Conceitos; Formação Docente; Jatobá do Piauí.

Data da Submissão: 24/11/2025

1 INTRODUÇÃO

A implementação da Educação Especial no Brasil constitui um processo histórico complexo, marcado por avanços normativos, disputas conceituais e mudanças paradigmáticas no entendimento sobre deficiência, diferença e inclusão. Ao longo das últimas décadas, o país tem buscado assegurar, no âmbito das políticas públicas, a transição de um modelo segregador, baseado em instituições especializadas e práticas assistencialistas, para uma

¹ Pós-Graduando da Especialização em Atendimento Educacional Especializado - Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: domingosdossantos@prp.uespi.br

² Orientador. Doutor em Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Campus Angicos/RN. E-mail: umberto@ufersa.edu.br

perspectiva inclusiva, fundamentada nos princípios dos direitos humanos, da dignidade da pessoa humana e da educação como direito social fundamental.

Todavia, essa transição não se deu de modo linear, tampouco homogêneo em todas as regiões brasileiras. Estados e Municípios, a exemplo do Estado do Piauí e da cidade de Jatobá do Piauí/PI, localidades de observação desta pesquisa, vivenciam desafios específicos na materialização das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, seja no que se refere à gestão educacional, à formação docente, ao acesso a serviços de apoio ou à articulação entre os setores que pensam e regem a educação nacional. Assim, compreender a dinâmica de implementação da Educação Especial exige não apenas a análise das determinações legais e diretrizes nacionais, mas também a investigação das condições concretas que caracterizam as realidades locais.

Ressalta-se que foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a inclusão escolar passou a ser reconhecida como princípio constitucional, ao assegurar o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Alinhando-se às recomendações internacionais advindas de documentos como a Declaração de Salamanca (1994), que propõe a inclusão escolar como caminho para uma educação equitativa e democrática, o Brasil iniciou a formulação de uma legislação que pudesse garantir o acesso, permanência e sucesso (aprendizagem) deste público educacional nos ambientes escolares.

Um dos importantes marcos legais foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabeleceu, em seu Capítulo V, que a Educação Especial deve integrar a educação regular em todos os níveis, etapas e modalidades, redefinindo o papel da escola na garantia do acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, que são os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, iniciando na educação infantil e estendendo-se ao longo da vida do educando.

A Educação Especial no Brasil se constitui como uma modalidade de ensino regulamentada pela Lei 9.394/96 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Juntamente a regulamentação feita pela LDB supracitada, a Educação Especial foi ao longo dos anos sendo reformulada por um conjunto de leis, decretos e documentos normativos que visam ampliar a sua efetivação através de princípios, garantias e diretrizes para o seu funcionamento. A LDB 9.394/96, no seu capítulo V (Da Educação Especial), artigo 58, define como público-alvo da Educação Especial os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, iniciando na educação infantil e estendendo-se ao longo da vida do educando.

Com a sistematização, implementação, difusão e ampliação da Educação Especial como modalidade de ensino nacional, outras leis foram ao longo dos anos sendo promulgadas, bem como houve diversas emendas e nas leis constitucionais já existentes, com o intuito de (re) organizar o sistema educacional para a implementação desta nova realidade decomposição da educação no país. Um desses marcos importantes para a implementação e garantia de efetivação da política nacional para a educação especial foi a criação da *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que representa um avanço significativa na garantia e no respeito aos direitos humanos e na educação. Essa define que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada

por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação (Brasil, 2015, art.2º, § 1º).

Foi um grande passo para ir além da educação especial, mas reforçar a ideia da educação inclusiva como princípio fundamental de garantia do acesso e da permanência e aprendizado de todos em uma escola para todos. Definiu também a oferta de apoio individualizado, recursos pedagógicos acessíveis e formação continuada para os profissionais da educação. A LBI também rompeu barreiras assistenciais por uma perspectiva de uma escola com equidade, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011), é outro documento que fundamenta as diretrizes da Educação Especial ao definir com clareza conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva, novamente definição de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em 2020, através do Decreto 10.502 de 30 de Setembro, foi instituída a nova *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)* reforçando que embate de ideias sobre definição não é apenas no Brasil, mas no mundo. Há quem defenda a Educação Especial e há quem defenda Educação Inclusiva.

Não é demais ressaltar que, como está bem claro na LDB, o atendimento educacional deve ser preferencialmente na escola regular inclusiva – o que não significa exclusivamente lá. O adjetivo “regular”, conforme consta na LDB, é sinônimo de “comum” ou “convencional”, em contraste com “especial” ou “especializada”. Neste Documento, os três primeiros termos são utilizados sempre com o mesmo significado. O uso do termo “regular” pode gerar confusão, visto que as escolas especializadas também fazem parte da rede regular de ensino. Ou seja, escolas especializadas não são irregulares e todas as escolas, sejam comuns, sejam especializadas, devem ser inclusivas (Brasil, 2020, p. 19).

De acordo com as diretrizes já mencionadas, a Educação Especial tem como público-alvo alunos com deficiências, transtornos, e altas habilidades e/ou superdotação. Esses educandos podem (e devem) estudar em escolas comuns (e não regulares, termos bastante usados) e em escolas especializadas. Ambas devem ser inclusivas, processo que não é, e não deve ser pensado, como algo específico da Educação Especial. “Os educandos com transtornos específicos da aprendizagem, definido pela American Psychiatric Association (2014) como dislexia, disgrafia e discalculia, que também são considerados transtornos do neurodesenvolvimento, ainda não fazem parte do público alvo da educação especial” (Brasil, 2022).

No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes enfrenta tensões e desafios, pois o modelo educacional da escola brasileira, em sua estrutura tradicional, ainda apresenta fragilidades no atendimento às necessidades educacionais específicas, seja pela insuficiência de recursos materiais, seja pela formação docente pouco voltada à educação inclusiva. Esse é um problema sentido em todas as regiões geográficas do país, com destaque para regiões que apresentam situações socioeducacionais tão desafiadoras, como a região do nordeste do país. E, nessa região, encontra-se o Estado do Piauí, onde se desenvolve essa pesquisa.

Quando se observa o processo de implementação da Educação Especial no Estado do Piauí, se verifica que, embora o Estado siga as diretrizes nacionais, sua realidade educacional apresenta particularidades que revelam tanto avanços significativos quanto desafios persistentes. A Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI) tem buscado, especialmente após 2008, juntamente com as secretarias municipais de Educação, reorganizar suas diretrizes pedagógicas e administrativas para fortalecer a política de educação inclusiva. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se a implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas da rede estadual e municipais, a formação continuada de professores e a intensificação das parcerias com instituições especializadas e universidades. Dados publicados ao longo da última década apontam que o Estado ampliou o número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns, acompanhando a tendência nacional de expansão do acesso à escolarização inclusiva.

Contudo, a ampliação de matrículas, embora relevante, não garante por si só a efetividade da inclusão. No Piauí, assim como em outros Estados do Nordeste, persistem desigualdades estruturais que condicionam a qualidade da oferta educacional. Municípios pequenos ou situados em regiões interioranas frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à formação docente, ao acesso a especialistas, à inexistência de transporte adequado e à carência de serviços complementares de saúde e assistência social. Assim, a efetivação de uma política de Educação Especial no Estado do Piauí, principalmente em pequenos municípios, como o de Jatobá do Piauí/PI demanda estratégias contextualizadas, que considerem as particularidades regionais e que promovam o fortalecimento da gestão escolar, da formação docente e da articulação intersetorial.

Além disso, o debate sobre Educação Especial no Estado passou a ganhar maior ênfase após a criação de programas estaduais voltados para a inclusão, que buscaram integrar esforços entre as redes estadual e municipal. A implementação do AEE nas escolas públicas, principalmente nos pequenos municípios, entretanto, ainda enfrenta obstáculos relacionados à disponibilidade de professores especializados, à ausência de avaliação pedagógica consistente e ao uso ainda limitado das tecnologias assistivas. Como observa Carvalho (2020), a inclusão só se realiza plenamente quando a escola se reorganiza pedagogicamente, adotando práticas centradas na flexibilização curricular, na avaliação contínua e na valorização das diferenças como elementos constitutivos do processo educativo. Dessa forma, o grande desafio para as escolas reside não apenas na manutenção das políticas já implantadas, mas também em promover mudanças estruturais que superem a lógica da integração e consolidem a lógica da inclusão.

Compreender o processo de implementação da Educação Especial no Brasil e no Piauí implica reconhecer que esse campo está em permanente construção, sujeito a avanços, retrocessos e disputas políticas. Nesse contexto, é fundamental que os estudos acadêmicos contribuam para fortalecer a defesa da educação como direito universal e inalienável, reafirmando o compromisso ético-político com a inclusão, a equidade e a justiça social. No caso do Piauí, esse compromisso passa pela consolidação de políticas permanentes, pelo investimento contínuo na formação docente e pela construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o pleno desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva enfrenta, no Brasil, desafios que ultrapassam questões estruturais e alcançam dimensões conceituais que impactam diretamente as práticas pedagógicas. Entre esses desafios, destaca-se o desconhecimento, por parte de muitos profissionais da educação, das terminologias e nomenclaturas que fundamentam essa modalidade, tais como “transtornos”, “deficiências”,

“déficits”, “público-alvo da Educação Especial (PAEE)”, “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, “acessibilidade”, “adaptações razoáveis” e “barreiras à aprendizagem e participação”.

Quando esses conceitos não são compreendidos ou são utilizados de maneira equivocada, a política tende a ser reduzida a ações fragmentadas, restritas à matrícula do estudante ou à oferta de salas de recursos, sem que a escola desenvolva uma compreensão ampla das finalidades da inclusão. Assim, a carência de clareza conceitual compromete a articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas escolares, reforçando a distância entre a legislação e a realidade cotidiana das instituições. Tal cenário evidencia que a efetividade da Educação Especial não depende apenas de investimentos materiais, mas da apropriação crítica dos fundamentos teóricos e legais que orientam a inclusão, condição indispensável para que as escolas superem práticas integradoras e avancem para uma perspectiva verdadeiramente inclusiva.

A persistência de dificuldades na implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, especialmente quando associadas ao desconhecimento das terminologias que estruturam essa modalidade, evidencia um descompasso entre os fundamentos teóricos da política nacional e as práticas escolares observadas em diversas realidades locais. No município de Jatobá do Piauí, esse descompasso manifesta-se na compreensão limitada de alguns profissionais acerca de conceitos, o que repercute na tomada de decisões pedagógicas e no planejamento das ações inclusivas. Diante desse cenário, interessa investigar até que ponto essas lacunas conceituais influenciam a implementação efetiva da Educação Especial nas escolas municipais e quais implicações isso traz para a garantia do direito à educação inclusiva.

A observação terá caráter não interventivo, registrando situações cotidianas que permitam compreender como os conceitos da Educação Especial são mobilizados no planejamento, na sala de aula e no AEE. A triangulação entre revisão bibliográfica e observações empíricas permitirá analisar como a falta de domínio conceitual impacta as práticas inclusivas e, conseqüentemente, a efetividade da política no contexto pesquisado. Diante dessa realidade, traz-se como objetivo dessa pesquisa “analisar de que maneira o desconhecimento das terminologias, conceitos e nomenclaturas fundamentais da Educação Especial influencia a implementação das políticas inclusivas nas escolas do município de Jatobá do Piauí/PI”.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e de observação direta, articulando análise teórica e investigação do contexto escolar. A dimensão bibliográfica consiste no estudo de legislações, documentos oficiais, bem como na revisão de literatura especializada, contemplando autores que discutem inclusão escolar e fundamentos conceituais da Educação Especial. A etapa de observação direta será realizada em escolas do município de Jatobá do Piauí, com foco na identificação de práticas pedagógicas, uso (ou ausência) de nomenclaturas técnicas, compreensão dos profissionais sobre conceitos fundamentais e organização do Atendimento Educacional Especializado

2 IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, NO ESTADO DO PIAUÍ E NO MUNICÍPIO DE JATOBÁ DO PIAUÍ/PI: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A Educação Especial no Brasil tem ganhado visibilidade ao longo das últimas décadas, principalmente no contexto das políticas públicas, a partir de alguns marcos legais, como a

LDB, da Lei da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão - LBI), do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Lei nº 13.146/2015, que trata da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), entre outros. A construção dessas políticas públicas de Educação Especial no Brasil teve base em um forte diálogo nacional, a partir de referências internacionais, como observa Della Bianca (2024, p. 12) “a partir da década de 1990, as políticas públicas referentes à garantia de direitos sociais, cidadania e participação das pessoas com deficiência, apresentaram grandes avanços”. Esse avanço, além das leis em si, inclui também a incorporação de documentos orientadores, como a Declaração de Salamanca, e a progressiva formulação de marcos legais que reorientaram o desenho do atendimento educacional.

Declarações de Organizações Internacionais como a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), a Convenção dos Direitos Humanos de Viena (1993) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), influenciaram a criação de leis e normativas no Brasil que possibilitaram a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas. Apesar de encontrarmos desafios nos contextos escolares, cabe ressaltar que se analisarmos historicamente, é possível perceber mudanças com avanços significativos que resultaram em melhorias no que se refere à Educação Especial (Della Bianca, 2024, p.12).

As revisões da produção científica, no entanto, apontam para uma distância entre normas e práticas. Matos e Menezes (2021) em uma revisão nas bases Scielo e Capes, no período de 2015 a 2019, destacam que as pesquisas apontaram uma implementação das políticas, mas deixando lacunas, especialmente na formação docente e no monitoramento das ações. Em outras palavras, embora exista um cardápio normativo amplo, faltam mecanismos consistentes de implementação e avaliação que traduzam as diretrizes em práticas escolares cotidianas efetivas.

Esse panorama, segundo Ribeiro & Mesa (2018), ajuda a compreender os desafios diários dos professores e como algumas nomenclaturas, mesmo os marcos legais tendo sido progressivamente redesenhados, ainda criam barreiras e reforça a necessidade de conhecer as leis existentes, os processos sociais, políticos e administrativos que condicionam sua efetividade em sala de aula, pois é um processo contínuo, onde “a inclusão de pessoas com deficiência, a garantia de seus direitos, e consequentemente, o acesso à educação especial, ocorreram de forma muito lenta, tanto em nível mundial quanto no Brasil” (Ribeiro & Mesa, 2018, p.1). Na relação entre diretrizes e prática escolar, Carvalho (2025) destaca a formação docente como uma estratégia pedagógica necessária e prática colaborativa que precisam andar juntas com a legislação, se tornando também uma política de articulação de conhecimento teórico e prático. Segundo a autora, “a falta de políticas de formação inicial e continuada para educação inclusiva tem sido fator que dificulta a ação destes profissionais no ambiente escolar” (2025, p. 48).

Outros estudos que focaram em grupos específicos da Educação Especial, como estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), também mostram que crises, como a recente pandemia de COVID-19, acentuaram mais ainda as fragilidades, sobretudo no que se refere à oferta de recursos como AEE e formação especializada, reforçando argumentos de que não basta existir as normas. Elas não garantem Educação Especial e inclusiva, caso não existam estruturas de apoio e qualificação pedagógica contínua. Essas políticas tem enfatizado a necessidade de incluir estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. No entanto, apesar dos avanços normativos, ainda existem lacunas significativas que passa pela formação dos professores da educação básica, principalmente no que se refere ao domínio das

terminologias, nomenclaturas e conceitos associados à Educação Especial (Silva; Souza; Faleiro, 2018).

Uma formação ineficiente também não vai agregar valor educacional e vai gerar mais insegurança docente, criando, no professor, uma sensação de paralisia diante das necessidades de aprendizagem do aluno, de obstáculo para o atendimento à diversidade do cotidiano da escola e vai continuar com sem a efetivação de uma Educação Inclusiva, onde exista a clareza conceitual do que seja deficiência, transtorno, Altas habilidades e superdotação; infraestrutura e recursos, como AEE, acessibilidade, tecnologias Assistivas; e formação docente permanente, desde a inicial e continuada, para uma integração desses eixos, permitindo uma transformação de direitos previstos em lei em práticas pedagógicas capazes de garantir participação efetiva do aluno e o desenvolvimento de sua aprendizagem e dignidade a todos.

Modelos de formação de curta duração não permitem proporcionar uma formação ampla que integre teoria e prática, que priorize as especificidades do público alvo da Educação Especial sem negligenciar a formação da docência, e que deve inaugurar um novo modelo de trabalho colaborativo, e que deve manter a pesquisa como fio condutor de manutenção de uma área de conhecimento (Miranda, 2016, p. 62).

Essa falta de preparo dos docentes, desde a formação inicial e continuada, para lidar com alunos com diversidade de condições, compromete diretamente a qualidade da educação e na inclusão. Muitos professores, ao longo da sua formação inicial, não recebem uma preparação adequada para compreender as especificidades dos alunos, nem mesmo as 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), mas também não se pode pensar na formação apenas por protocolos.

Para a as práticas escolares, a formação pedagógica e técnica dos professores é insuficiente e carece de programas de capacitação que possa contribuir para uma preparação e capacitação para o professor lidar com os desafios diários que a Educação Especial lhe impõem. Essa formação continuada de professores deve se estender aos demais profissionais atuantes nas escolas públicas. Essas falhas na formação inicial e continuada dos professores traz outro problema que é a inclusão escolar, que iremos falar mais adiante. A falta dessas formações falha na hora de preparar o educador para desenvolver práticas pedagógicas que integre o ensino comum e o ensino especial, impedindo a oferta de uma educação inclusiva que promova a socialização, independência e aprendizagem dos estudantes.

2.1 Educação Especial no Estado do Piauí

Localizado, geograficamente, na região Nordeste do Brasil, o Piauí tem, hoje, uma educação em evolução e avanços importantes, segundo dados recentes do Censo Escolar (INEP, 2024) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2022) que revelam um crescimento de matrícula na educação básica e expressivo avança também nas matrículas da Educação Especial. Os desafios, principalmente, estruturais continuam a serem vencidos, mas já foi muito pior. A situação atual é considerada como momento de avanços significativos, com a expansão do Ensino Médio Integral e a redução do analfabetismo, segundo indicadores estaduais da SEPLAN (2022). Aumento nas matrículas, tanto na

educação básica, quanto na Educação Especial ampliação a oferta, o atendimento, mas também alertando para a urgência em qualificar prefeitos da educação, as práticas e os recursos para garantir permanência e aprendizagem de qualidade para todos.

Os pesquisadores locais, e dados oficiais, ajudam a entender como o Estado teve avanços na educação básica e Educação Especial, mas também aponta precariedade na inclusão efetiva de alunos no cotidiano escolar. Segundo Mota (2023), em levantamento a partir de pesquisas locais sobre a Educação Especial, as produções apontam avanços normativos, mas também lacunas tanto na teoria, quanto nas práticas pedagógicas adequadas aos estudantes com deficiência.

Essas lacunas podem ser corroboradas no estudo feito com professores de quatro municípios da região Sul do estado do Piauí. Quando se fala em Educação Especial e Educação Inclusiva, os docentes hibridizam o discurso e associam os termos como falta de estrutura nas escolas, equidade democrática, reconhecer os desafios da inclusão e nas dificuldades em construir metodologias para educação inclusiva. Mas basta o estudo se aprofundar para que os docentes demonstrem a necessidade de formação continuada para lidar com a inclusão (os nomes dos entrevistados são fictícios):

Formação docente, investimento em material de apoio e esclarecimento para tornar essa realidade mais comum tanto pra família como para a escola, através de acompanhamento especializado. Já que muitas das escolas não contam com um apoio pedagógico voltado para área (Cíntia). Falta conhecimento, estrutura, tirar do papel e colocar em prática (Júlia). Precisa de recursos e professores preparados para esses alunos (Camila). Estruturas, capacitação, psicólogo, psicopedagogo (Ludimila). Falta tudo, desde profissionais capacitados até recursos estruturais e metodológicos (Manuela). Sala de AEE, mas instrução para pessoas como eu, que não teve muita instrução sobre esse alunado, e capacitar todos da escola para se comunicar com esse aluno (Joaquim). Estrutura física, e recursos humanos (Emily). (Miranda & Batista, 2023, p. 15-16).

Se já temos os desafios lançados pelos professores, dentro da perspectiva da inclusão ainda temos a insuficiência dos recursos pedagógicos e tecnologias que podam essas possibilidades. Peixoto (2022, p. 23) ressalta que, apesar do reconhecimento dos princípios da inclusão, “o trabalho com as novas tecnologias conciliado às práticas inclusivas encontra como fator limitante a carência de investimentos de recursos próprios das escolas, reforçando a ideia de que as normativas, discursos entre discurso, teoria e prática demandam estruturação orçamentária e formação continuada para se efetivar”.

O contexto das escolas particulares no Piauí oferece um contraponto interessante, segundo Nascimento & Lustosa (2022). As instituições privadas contam com boa infraestrutura, com uma política de inclusão regularmente implementada, bem articulada, mas até nessas instituições existem efeitos ambíguos como no AEE, por exemplo, onde as escolas estudadas mostraram uma ofertado como “serviço único”, que atende todo o público-alvo da educação especial, sem levar em conta a individualidade dos estudante, o que, certamente, gera implicações pedagógicas e demandas por formação docente que saibam individualizar respostas para as necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno.

Do ponto de vista teórico, é importante destacar que o modelo de educação inclusiva adotado pelo Brasil e, conseqüentemente, pelo Estado do Piauí, fundamenta-se em pressupostos sociointeracionistas e na perspectiva dos direitos humanos. Autores como Vygotsky (1997) destacam que o desenvolvimento humano ocorre na interação social, e que a

deficiência deve ser compreendida dentro de um contexto de mediações culturais e não apenas como limitação individual. Essa abordagem permite compreender que a inclusão depende fundamentalmente das oportunidades de aprendizagem ofertadas pela escola e das interações que ela possibilita. Assim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva no Piauí requer não apenas políticas estruturantes, mas mudanças profundas nas concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente.

2.2 Educação Especial no Município de Jatobá do Piauí/ PI

Emancipado politicamente no ano de 1997 e localizado na região Centro-Norte do Estado do Piauí, o município de Jatobá do Piauí/PI integra a microrregião de Campo Maior, ou dos Carnaubais. De acordo com o IBGE (2022), sua população estimada é 4.800 habitantes, com predominância na zona rural, com base econômica voltada à agricultura de subsistência e à pecuária de pequeno porte. No ano de 2025, a rede municipal de ensino é composta por escolas 14 escolas, sendo três na zona urbana e 11 na zona rural, atendendo aos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos.

No campo educacional, o município acompanha as políticas estaduais e nacionais de universalização do ensino e de fortalecimento da inclusão. Em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a SEMEC vem adotando práticas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à formação continuada de professores. No entanto, os desafios relacionados à infraestrutura, à carência de profissionais especializados e à oferta regular de recursos pedagógicos ainda constituem entraves para a efetivação plena da inclusão.

Observando os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) entre os anos de 2015–2024³, observa-se uma variação no número de alunos matriculados em Jatobá do Piauí ao longo da última década na modalidade de Educação Especial. Em 2015 e 2016 não há registros de matrículas na modalidade, o que indica ausência de políticas estruturadas de inclusão naquele período. A partir de 2017, com 43 alunos registrados, nota-se um primeiro avanço, seguido de oscilações nos anos subsequentes: 22 em 2018, 28 em 2019 e 25 em 2020. O crescimento mais expressivo ocorre em 2021, quando o município registra 34 matrículas, saltando para 61 em 2022 e 58 em 2023. Em 2024, observa-se uma leve redução para 36 alunos matriculados na Educação Especial.

Essa trajetória revela uma expansão entre 2017 e 2022, uma retração após 2023. O padrão de variação coincide com o cenário estadual que, segundo o INEP (2024), as matrículas da Educação Especial no Piauí cresceram 56,7% entre 2016 e 2020, com tendência de oscilação nos anos posteriores em virtude da pandemia e da retomada das atividades presenciais (INEP, 2024). Portanto, a Educação Especial em Jatobá do Piauí/pi apresenta avanços importantes na identificação e atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, mas ainda enfrenta desafios estruturais. A ausência de crescimento contínuo pode indicar que as ações de inclusão precisam ser fortalecidas, especialmente nas escolas do campo, escolas menores, multisseriadas, onde há maior dificuldade de acesso ao AEE e aos recursos de acessibilidade. O município reflete, em escala local, o mesmo cenário de desigualdade e esforços parciais que caracterizam a Educação Especial no Piauí e no Brasil.

³ Dados do Censo Escolar INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em 10/11/2025.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação continuada dos docentes. Mittler (2003, p. 45) afirma que “a inclusão depende essencialmente de professores preparados para trabalhar com a diversidade”, e essa preparação precisa ser contínua. Entretanto, em Jatobá do Piauí/PI, a oferta de formação ainda é limitada, seja pela distância dos grandes centros educacionais do Estado, seja pelas restrições orçamentárias dos municípios. Outro problema recorrente no município é a ausência de articulação intersetorial. A inclusão escolar exige colaboração entre educação, saúde e assistência social, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, em municípios de pequeno porte, como Jatobá do Piauí/PI, essa articulação é limitada pela falta de profissionais especializados para este fim. Azevedo (2014, p. 112) observa que “a inclusão somente se consolida quando há suporte institucional e integração entre setores públicos”, algo que ainda está em construção no município.

Por fim, a compreensão da inclusão escolar como princípio ético e pedagógico ainda se mostra incipiente em algumas escolas de Jatobá do Piauí. Persiste a visão de que a Educação Especial é responsabilidade apenas do professor do AEE ou de um pequeno grupo de profissionais, e não um compromisso coletivo da instituição. Vygotsky (1997, p. 93) adverte que “a deficiência deve ser compreendida a partir das interações sociais e não apenas como limitação individual”, apontando que a escola tem papel decisivo na mediação de aprendizagens e no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Dessa forma, a construção de uma cultura escolar inclusiva permanece como desafio fundamental.

3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COMO PILAR PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A formação inicial e continuada dos docentes para lidar com a diversidade de condições de alunos 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 aprofundada sobre a temática que lhe ajude a 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; Kassari; Rebelo; Oliveira, 2019).

O tema Educação Especial tem ganhado maior visibilidade nas últimas décadas no Brasil, tanto no contexto das políticas públicas, quanto nas exigências de práticas escolares. No entanto, ainda existem lacunas na efetivação das políticas inclusivas e na formação dos professores, desde a formação inicial até a continuada. Tais fragilidades têm refletido diretamente nas práticas pedagógicas, comprometendo a participação efetiva de alunos da Educação Especial no ambiente escolar. Além disso, Montoan (2003) defende que a falta de conhecimento adequado sobre os termos, classificações e nomenclaturas utilizadas para se referir aos alunos da modalidade, contribuem para confusões conceituais, práticas pedagógicas inadequadas e, muitas vezes, situações de exclusão no ambiente escolar.

Essa compreensão de uma urgente formação e atualização dos docentes no tocante à educação especial e sua aplicabilidade, veio da observação da realidade escolar da educação especial, que embora venha em uma ascensão no número de crianças/jovens que são atendidas, não consegue se adequar e funcionar de modo eficaz em todos os ambientes escolares, como elencado em diversas partes deste trabalho. Atualmente respondendo pela pasta da Secretaria de Educação do Município de Jatobá do Piauí/PI e como professor de educação básica, vislumbro a imensas dificuldades que os professores, equipe técnica,

administrativa e docente têm nos ambientes escolares para efetivar a educação inclusiva nos parâmetros e necessidades que são trazidas pela legislação.

O que se percebe nos ambientes educacionais, é que há um grande tumulto quando se trata de educação especial. Isso é gerado, em muitas situações, pela falta de conhecimento e integralização sobre o que é educação especial, sua utilização, aplicação e compreensão do uso dos termos, conceitos e etimologias. Os termos "deficiência", "transtorno", "altas habilidades" e "superdotação" são frequentemente utilizados de forma aleatória nas escolas, sem que os profissionais tenham plena consciência das diferenças que existem entre esses conceitos. É comum observar o uso de palavras como “deficiente”, “aluno especial”, “portador de deficiência”, entre outros, para se referir ao público-alvo da Educação Especial, o que fere, em muitos casos, a dignidade do estudante e a legislação vigente, que prioriza a utilização do termo alunos com "necessidades educacionais especiais”.

O uso incorreto dos termos pode resultar em situações de constrangimento e exclusão dentro e fora da sala de aula, por professores, gestão e demais atores da escola. A falta de conhecimento sobre as especificidades de cada deficiência e transtorno leva muitos profissionais da educação a adotarem nomenclaturas que acham ser o adequado e a formação deve abarcar todos para que a escola seja inclusiva.

Para a escola inclusiva tornar-se uma realidade é imprescindível investir em capacitação, atualização e sensibilização do profissional da educação com o envolvimento de toda comunidade escolar. Focar na formação profissional do professor é importante para aprofundar as discussões teórico-práticas, proporcionando conhecimentos com vistas ao avanço do processo ensino-aprendizagem, e auxiliando o professor na solução dos problemas do dia a dia da sala de aula, promovendo alternativas que beneficiem a todos os educandos (Souza; Rodrigues, 2019, p.39-40).

Apesar de ainda ser amplamente utilizado em discursos escolares e sociais, alguns termos vem sendo progressivamente abandonado no dia a dia e em 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, deixando professores e membros das equipes multiprofissionais confusos com termos e expressões que pode reforçar, por exemplo, 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).

Assim como ter conhecimento, mesmo que básico, e saber classificar e/ou diferenciar deficiências de transtornos, também é essencial utilizar expressões adequadas ao se referir às pessoas com deficiência, mesmo que alguns termos sejam ditos por falta de conhecimento, ou até achando que está amenizando o termo. “Aluno deficiente”, e “pessoa deficiência” devem ser substituídos por “aluno com deficiência” e “pessoa com deficiência” e aluno com deficiência, conforme orienta a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Decreto nº 6949/2009). Além disso, expressões como “portador de deficiência” “aluno com necessidades especiais”, ou “alunos especiais” são considerados obsoleto, inadequado e excludente, focando na deficiência e não na pessoa. Esses aspectos, embora pareçam detalhes linguísticos, estão diretamente ligados ao reconhecimento da identidade, dos direitos e da

dignidade dos estudantes. A formação inicial e continuada, que trate com profundidade das terminologias corretas da área da Educação Especial, deve impulsionar a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

3.1 Compreendendo os Conceitos, Terminologias e Nomenclaturas da Educação Especial: Um Saber Necessário à Prática Pedagógica

A efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil depende, de maneira decisiva, da compreensão adequada dos termos, conceitos e nomenclaturas que estruturam essa modalidade de ensino. A falta de domínio conceitual por parte de gestores, professores e demais profissionais da educação constitui um dos maiores entraves à implementação coerente das políticas públicas destinadas ao atendimento do público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, compreender as bases teóricas e terminológicas que fundamentam esse campo não é apenas uma exigência acadêmica, mas uma condição indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas que assegurem o direito à educação inclusiva. Como destaca Mantoan (2006, p. 19), “a inclusão escolar exige que os educadores rompam com visões fragmentadas e compreendam as concepções que sustentam esse paradigma”, o que reforça a centralidade dos conceitos para a prática pedagógica.

Um dos conceitos mais frequentemente mal interpretados é o de público-alvo da Educação Especial (PAEE). De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), esse grupo é composto por estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Entretanto, muitos profissionais ainda confundem o PAEE com alunos em situação de dificuldade de aprendizagem, indisciplina ou vulnerabilidade social. Essa confusão gera práticas inadequadas, como encaminhamentos indevidos ao AEE ou à sala de recursos. Glat e Pletsch (2011, p. 45) ressaltam que “a generalização indevida do público-alvo fragiliza o atendimento especializado e inviabiliza a construção de respostas educacionais precisas às necessidades específicas dos alunos”. Assim, a compreensão correta do termo PAEE é fundamental para o planejamento pedagógico e para o uso adequado dos recursos disponíveis.

Outro termo essencial para a efetivação da inclusão é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Muitas vezes entendido como reforço escolar ou como substituto da escolarização comum, o AEE é frequentemente desvirtuado em sua função. Para Gatti e Barreto (2009, p. 63), “o AEE não é apoio curricular suplementar, mas um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras que impedem a participação plena do aluno”. Quando o conceito é mal compreendido, o AEE deixa de ser um serviço articulado com a sala regular e se transforma em um espaço paralelo, reforçando práticas segregadoras. A compreensão adequada desse termo implica reconhecer que o AEE não substitui, mas complementa o ensino comum, e sua utilização exige articulação contínua entre professores da sala regular e profissionais da Educação Especial.

A falta de compreensão conceitual também se relaciona a problemas de identificação das adaptações curriculares, outro termo frequentemente utilizado de maneira equivocada. Para Carvalho (2004, p. 78), “as adaptações curriculares não são sinônimo de redução do conteúdo escolar, mas de reorganização pedagógica para garantir o acesso ao currículo comum”. Quando esse conceito não é compreendido, tende-se a reduzir o currículo para estudantes com deficiência, reforçando processos de exclusão simbólica. O domínio conceitual possibilita que o docente planeje estratégias que promovam acesso ao conhecimento sem comprometer os objetivos gerais da aprendizagem.

A literatura também destaca que o domínio das nomenclaturas e conceitos é condição para o trabalho colaborativo, outro elemento central na educação inclusiva. Mittler (2003, p. 112) afirma que “a colaboração entre os profissionais da educação requer linguagem comum, conceitos compartilhados e clareza das funções de cada ator no processo educacional”. Sem compreensão conceitual, não há colaboração efetiva, e o processo inclusivo torna-se fragmentado. O conhecimento compartilhado permite que professores, gestores, profissionais do AEE e famílias desenvolvam práticas mais coerentes e articuladas.

Além disso, a formação inicial e continuada dos professores tem sido apontada como um dos fatores mais críticos no que diz respeito à compreensão dos conceitos da Educação Especial. Para Mazzotta (2011, p. 57), “a fragilidade conceitual dos cursos de formação docente resulta em práticas desarticuladas das políticas inclusivas e em interpretações simplistas da deficiência e da inclusão”. Assim, a formação teórica sólida sobre terminologias e nomenclaturas constitui elemento estruturante para qualificar a prática pedagógica e a implementação da política nacional.

Por fim, é importante destacar que a falta de compreensão dos termos e conceitos não é uma falha individual do professor, mas reflexo de uma estrutura educacional que, historicamente, negligenciou a discussão crítica sobre inclusão. A superação desse quadro exige políticas de formação, acompanhamento pedagógico e produção de materiais que aproximem a escola dos fundamentos teóricos da Educação Especial. Como sintetiza Mantoan (2015, p. 31), “a inclusão só será efetiva quando compreendermos que ela é sustentada por princípios, conceitos e práticas coerentes entre si; romper com a desinformação é o primeiro passo”.

Assim, compreender profundamente os termos, conceitos e nomenclaturas da Educação Especial é condição imprescindível para a efetivação da educação inclusiva. Dominar essa base conceitual significa garantir práticas pedagógicas adequadas, planejamento coerente, atendimento adequado ao PAEE, articulação com o AEE e eliminação das barreiras que limitam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Trata-se, portanto, de um compromisso ético, político e epistemológico com o direito à educação de todos.

Baseado nos aspectos deficitários de compreensão conceitual que circundam a Educação Especial brasileira e amparados pela observação da realidade educacional das escolas do Município de Jatobá do Piauí/PI, se enaltece a necessidade de um estudo de compreensão desses termos e conceitos. Com o intuito de minimizar essa deficiência de compreensão conceitual, apresenta-se abaixo um quadro simplificado com os principais termos, definições e considerações pedagógicas utilizados na Educação Especial:

Termo/Deficiência/Transtorno	Sigla	Definição resumida	Considerações pedagógicas
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 braille, 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).

Sobre transtornos, não existe uma lei específica no Brasil que defina e classifique oficialmente os transtornos, como tem a LBI para as deficiências, mas existem marcos legais e normativas que reconhecem, mencionam e organizam o atendimento educacional dos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Transtornos Funcionais Específicos ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Uma dessas leis, conhecida como Berenice Piana (nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 e regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014) institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista* e define que:

Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (Brasil, 2012, art. 1º, § 1º e §2º).

As alta habilidade e/ou superdotação, também citado na LDB como público-alvo da Educação Especial, ganha uma definição na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Segundo o documento, são “alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil, 2009).

Para a classificação dos transtornos, existem manuais que são referências internacionais. O DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Manual ou Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)), classifica centenas de doenças mentais e é um guia que aponta características e tratamento, além de padronizar as informações que chegam aos profissionais de saúde mental, permitindo uma avaliação mais precisa. A publicação é pela American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria - APA). Já a CID (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), da Organização Mundial da Saúde (OMS) tem uma classificação mais ampla, é um sistema de classificação de doenças mais amplo, usado internacionalmente para estatísticas de saúde pública. No Brasil, ambos são utilizados por profissionais de saúde mental.

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 conteúdo, pois a inclusão não se limita à compensação de deficiências, mas também envolve a promoção de oportunidades para todos os tipos de singularidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho permitiu compreender que a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva depende, de modo decisivo, da correta compreensão dos termos, conceitos e nomenclaturas que estruturam esse campo. O estudo bibliográfico e o conjunto de observações realizadas nas escolas do município de Jatobá do Piauí/PI evidenciaram que a falta de domínio conceitual constitui um dos fatores mais determinantes para a fragilização da política inclusiva, provocando lacunas no planejamento, equívocos no uso dos serviços especializados, dificuldades na articulação pedagógica e interpretações distorcidas sobre o papel da escola comum e do AEE. Assim, ao responder à pergunta central desta pesquisa, torna-se possível afirmar que esse desconhecimento produz impactos diretos na prática docente e na gestão escolar, dificultando a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

No cenário nacional, observa-se que a Educação Especial no Brasil avançou significativamente em termos de marcos legais, especialmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Contudo, tais documentos introduziram terminologias específicas, como PAEE, AEE, acessibilidade, barreiras, desenho universal, adaptações curriculares, entre outras, que exigem compreensão teórica sólida e formação adequada. Os resultados desta pesquisa demonstram que, quando esses conceitos não são compreendidos, a política perde eficácia: alunos que não pertencem ao PAEE são encaminhados ao AEE; adaptações curriculares são confundidas com redução de conteúdos; e o AEE é tratado como reforço escolar, descaracterizando sua função essencial. Portanto, no âmbito nacional, a principal consequência do desconhecimento conceitual é a desconexão entre política e prática, o que reafirma a necessidade de uma formação docente consistente, crítica e continuada.

No contexto do Estado do Piauí, a situação não difere substancialmente da realidade brasileira. Embora o Estado tenha ampliado sua rede de salas de recursos multifuncionais, fortalecido programas de formação e implementado políticas próprias de acompanhamento técnico-pedagógico, ainda persiste um déficit estrutural na formação inicial dos professores e na apropriação dos conceitos básicos da Educação Especial. Em muitos municípios piauienses, especialmente aqueles de pequeno porte, ainda se percebe que a aplicação da política inclusiva é mais normativa do que pedagógica. Os dados e observações analisados neste TCC apontam que, no Piauí, a existência de legislações e serviços especializados não tem sido suficiente para garantir práticas efetivas, justamente porque a formação docente não acompanha, na mesma proporção, a complexidade conceitual da Educação Especial. Assim, a falta de domínio dos conceitos leva a interpretações contraditórias sobre o papel da sala de recursos, a função do professor de AEE e a relação entre ensino comum e atendimento especializado, produzindo tensões que prejudicam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ao focalizar o município de Jatobá do Piauí/PI, essa realidade se torna ainda mais evidente. Trata-se de um município de pequeno porte, cuja rede escolar, embora comprometida com os princípios legais, ainda enfrenta desafios significativos relacionados à infraestrutura, número reduzido de profissionais especializados, ausência de formação

continuada sistemática e dificuldades no planejamento pedagógico inclusivo. As observações realizadas nas escolas revelaram que grande parte dos professores não domina plenamente conceitos como PAEE, AEE, barreiras à aprendizagem, adaptações curriculares e desenho universal, o que repercute em práticas pedagógicas pouco alinhadas às diretrizes nacionais. Além disso, percebeu-se que muitas decisões escolares ainda são tomadas com base em interpretações intuitivas ou empíricas, e não em fundamentos teóricos sólidos, levando à reprodução de práticas excludentes, ainda que involuntárias.

Diante dessa realidade, reafirma-se que a formação inicial e continuada dos professores é a principal condição para superar os desafios identificados. A formação inicial ainda carece de aprofundamento teórico sobre inclusão e Educação Especial, deixando lacunas que repercutem diretamente na prática. Já a formação continuada, nem sempre é contínua, sistemática ou articulada às necessidades reais da escola. É fundamental, portanto, que os processos formativos contemplem não apenas discussões pedagógicas gerais, mas especialmente o domínio das nomenclaturas, conceitos e terminologias que fundamentam a política nacional de Educação Especial. É essa base teórica que permitirá aos profissionais compreenderem seu papel, planejarem com intencionalidade e promoverem práticas alinhadas ao paradigma da inclusão.

Assim, ao encerrar este trabalho, torna-se evidente que a efetivação da Educação Especial no Brasil, no Estado do Piauí e no Município de Jatobá do Piauí depende diretamente da construção de uma cultura escolar que valorize a formação, a reflexão teórica e o domínio conceitual. Somente a partir de uma compreensão sólida dos conceitos será possível transformar políticas em práticas, superar equívocos históricos e assegurar, de forma plena, o direito à educação inclusiva. Esse é um compromisso ético, político e pedagógico, que requer investimento contínuo, vontade institucional e formação permanente. A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva não se dará apenas por decretos ou pela existência de serviços especializados, mas principalmente pelo trabalho crítico, consciente e fundamentado dos profissionais da educação. Portanto, investir na formação inicial e continuada é investir na garantia dos direitos, na justiça educacional e na construção de uma escola que acolha, respeite e valorize a diversidade.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 de out. de 2025.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out. 2025. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acessado em: 21 out. 2025.

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. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o §1º do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acessado em: 07 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 out. 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. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do Estado do Piauí – Censo da Educação Básica 2020. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_piaui_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acessado em 07 nov. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do Estado do Piauí – Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_piaui_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acessado em 07. nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acessado em: 21 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acessado em: 22 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

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/l13146.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/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) / INEP. Censo Escolar 2024 — apresentação coletiva dos resultados. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/11-04-2025-04-56-mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acessado em 07 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, jan. 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 19 out. 2025.

CARVALHO, Letícia Vasconcellos de. A importância da articulação entre os professores para inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2025/02/LETICIA_REVISADO.pdf. Acessado em 02 nov. 2025.

DELLA BIANCA, Mariane Tonolli. O profissional de apoio no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Municipal de Curitiba. 2024. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/973030/2/dissertacao%20MARIANE.pdf>. Acesso em: 02 nov. 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 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.

IBGE (Censo 2022). Dados sobre pessoas com deficiência no Brasil. Disponível em [Agência de Notícias - IBGE] <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>. Acessado em: 06 nov. 2025.

INEP / Censo Escolar (2024/2025), Apresentação e resultados preliminares. Disponível em: <https://educacenso.inep.gov.br> e https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 06 nov. 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.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MATOS, Welington de Andrade; MENEZES, Maria Aparecida de. Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Brasil: uma revisão literária de produções acadêmicas no período 2015/2019. *Revista Educação*, v. 16, n. 2, p. 153-162, 2021. DOI:10.33947/1980-6469-V16N2-4428. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/download/4428/3300/15172>. Acessado em 02 nov. 2025.

MESSIAS MIRANDA, J. M.; BATISTA JUNIOR, J. R. L. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE ALGUMAS ESCOLAS DO PIAUÍ: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES: BETWEEN DISCOURSES AND TEACHING PRACTICES. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, [S. l.], v. 5, n. 8, p. e12145, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/12145>. Acesso em: 06 nov. 2025.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos, práticas e políticas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOTA, Lauro A. (2023). Inclusão Educacional no estado do Piauí: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural. Revista Educação Especial. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84867>. Acesso em: 06 nov. 2025.

NASCIMENTO, M. V. M. B.; Lustosa, A. V. M. F. (2022). Política de Educação Especial em Escola Particular de Ensino. Linguagens, Educação e Sociedade. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3388>. Acesso em: 06 nov. 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. <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BORGES, Adriana Araújo Pereira; VAN PETTEN, Adriana M. Valladão Novaes; PEREIRA, Adriano C. Machado. Impacto da COVID- 19 na educação de alunos com transtorno do espectro autista. Psicologia Escolar e Educacional, v. 28, 2024. DOI:10.1590/2175-35392024-271808.

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.

ONU. Declaração de Salamanca. Biblioteca Digital do Ministério do Desenvolvimento Humano, 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9971>. Acesso em: 21 out. 2025.

PEIXOTO, G. V. (2022). Educação Inclusiva nas Escolas Municipais do Piauí: discurso e prática docente. Revista Teias de Conhecimento. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/19518>. Acesso em: 06 nov. 2025.

RIBEIRO, Natasha Coutinho Revoredo; MARTELETO, Regina Maria. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais enquanto um dispositivo informacional. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis/SC, Brasil, v. 28, p. 1–16, 2023. DOI: 10.5007/1518-2924.2023.e90801. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/90801>. Acesso em: 20 out. 2025.

RIBEIRO, Thiago; MESA CASA, Gabriela. A educação especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico. Revista Professare, Cacador, v. 7, n. 3 (17), p. 34-46, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/download/1519/966/6819>. Acessado em 02 de nov. 2025.

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.

SEPLAN-PI (Indicadores educacionais das pessoas com deficiência no Piauí). Disponível em: <https://dados.seplan.pi.gov.br/desenvolvimento-social/indicadores-educacionais-das-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 06 nov. 2025.

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. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862021000200006.

SOUZA, Ana Lúcia Alvarenga dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Educação inclusiva e formação docente continuada: considerações sobre acolhimento. In: Educação no Século XXI – Volume 21: Especial – Inclusiva. Belo Horizonte: Poisson, 2019. p. 135–140. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume21/Educacao_no_seculoXXI_vol21.pdf. Acesso em: 07 nov. 2025.

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>

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 jun. 1994. [S.l.]: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9971>.

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>

VYGOTSKY, Lev. Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf

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.