

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E SUA INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LITERATURA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Joana Célia Silva Ferreira

Mestranda. Veni Creator Christian University.

<https://orcid.org/0009-0000-9623-1580>

E-mail: celias2514@gmail.com

Irna de Paula Siqueira Machado

Mestranda. Veni Creator Christian University.

<https://orcid.org/0009-0005-2853-6565>

E-mail: paula10sim@gmail.com

Mílvio da Silva Ribeiro

Doutor em Geografia.

<https://orcid.org/0000-0002-1118-7152>

<http://lattes.cnpq.br/9542173320344070>

E-mail: milvio.geo@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N3>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N3-66>

RESUMO: O presente trabalho aborda o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular brasileiro, ressaltando os avanços legais, desafios institucionais e as transformações exigidas no ambiente escolar. Com base em revisão de literatura, foram analisadas as principais abordagens, práticas pedagógicas e aspectos comportamentais que favorecem ou dificultam a efetivação da inclusão. Observa-se que, embora a legislação brasileira tenha avançado ao garantir o direito de acesso e permanência desses alunos, a inclusão plena requer mudanças no comportamento e na postura de educadores, gestores e demais envolvidos na comunidade escolar. As práticas inclusivas demandam formação continuada, flexibilidade curricular e adoção de estratégias colaborativas capazes de superar preconceitos e promover a valorização das diferenças. Destaca-se a centralidade da família nesse processo, considerando seu papel fundamental na promoção da autonomia, do pertencimento e do desenvolvimento integral dos estudantes. Evidencia que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da convergência entre políticas públicas eficazes, adoção de práticas pedagógicas inovadoras e fortalecimento da parceria entre escola e família, de modo a garantir equidade, respeito e cidadania para todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação. Família.

STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND THEIR INCLUSION IN REGULAR SCHOOLS: AN ANALYSIS BASED ON BRAZILIAN EDUCATIONAL LITERATURE

ABSTRACT: The present study addresses the inclusion process of students with special educational needs in Brazilian regular education, highlighting legal advances, institutional challenges, and the transformations required in the school environment.

Based on a literature review, the main approaches, pedagogical practices, and behavioral aspects that favor or hinder the effectiveness of inclusion were analyzed. It is observed that, although Brazilian legislation has advanced in guaranteeing the right of access and permanence of these students, full inclusion requires changes in the behavior and attitude of educators, managers, and others involved in the school community. Inclusive practices demand continuing education, curricular flexibility, and the adoption of collaborative strategies capable of overcoming prejudices and promoting the appreciation of differences. The centrality of the family in this process is emphasized, considering its fundamental role in promoting the autonomy, belonging, and integral development of students. Evidence that the consolidation of a truly inclusive education depends on the convergence between effective public policies, the adoption of innovative pedagogical practices, and the strengthening of the partnership between school and family, in order to guarantee equity, respect, and citizenship for all students.

KEYWORDS: Inclusion. Education. Family.

INTRODUÇÃO

A temática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular tem ganhado destaque nas últimas décadas, motivada por avanços legais e discussões acerca do direito à educação para todos. A efetivação da inclusão escolar representa não apenas um desafio institucional, mas também social, pois demanda mudanças de paradigma, formação docente adequada e adaptação de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade. Apesar dos avanços nas políticas públicas, persistem questionamentos sobre a real efetividade das estratégias de inclusão nas escolas brasileiras.

Neste contexto, surge a seguinte questão norteadora: de que maneira as práticas pedagógicas e o ambiente escolar contribuem para a inclusão efetiva de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular? Assim, o objetivo deste trabalho é analisar, a partir de uma revisão de literatura, as principais abordagens e desafios relacionados ao processo de inclusão desses alunos no âmbito escolar, com ênfase em subsídios que auxiliem os educadores no cotidiano escolar.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de promover reflexões e subsidiar práticas que efetivamente assegurem uma educação de qualidade, fundamentada nos princípios da equidade e do respeito às diferenças. Ao compreender os fatores que favorecem ou dificultam a inclusão, espera-se contribuir para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, justos e inclusivos.

Metodologicamente, este estudo foi elaborado por meio de revisão de literatura, foram consultadas bases de dados como SciELO, Portal CAPES, ERIC e também plataformas dedicadas à legislação educacional brasileira. Os critérios de inclusão envolveram a seleção de fontes publicadas entre 2000 e 2024, priorizando artigos científicos, livros, teses, documentos oficiais e legislações nacionais e internacionais diretamente relacionados à temática da educação inclusiva e da colaboração escola-família. Foram excluídos trabalhos opinativos, publicações sem revisão por pares e documentos com abordagem superficial ou desatualizada. Foram analisados, principalmente, artigos revisados por pares, livros de referência, legislações (leis, decretos, políticas públicas) e relatórios institucionais que abordam as bases históricas, jurídicas e práticas da inclusão escolar.

O referencial teórico deste trabalho fundamenta-se em documentos internacionais e nacionais que consolidaram o direito à educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência (ONU, 1982) e legislações brasileiras como a Constituição Federal, LDB, ECA e o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Complementam essa base teórica autores como Sassaki (1997, 2003), Mantoan (2003, 2005), Rodrigues (2006) e Mittler (2003), que discutem os desafios e práticas para a construção de uma escola inclusiva, além de obras que ressaltam a importância da parceria entre escola e família, como Roma (2020), Vigotski (1999), Machado (2021) e Giunta e Linhares (2009).

Quanto a estrutura do presente trabalho, inicialmente, apresenta-se o referencial teórico acerca da educação inclusiva e de seus principais fundamentos; em seguida, discutem-se os desafios e estratégias no processo de inclusão; por fim, são tecidas considerações finais sobre a importância da reflexão contínua e do aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

EVOLUÇÃO LEGISLATIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A caminhada rumo à educação inclusiva foi marcada por avanços em acordos, declarações internacionais e consolidação de legislações nacionais. Esse processo histórico não se deu de forma linear, mas sim por meio de debates, mobilizações sociais

e revisões de paradigmas quanto aos direitos das pessoas com deficiência e outros grupos historicamente excluídos (Barbosa; Fialho; Machado, 2018). O reconhecimento da educação como direito fundamental e instrumento de inclusão social ganhou força ao longo do século XX, especialmente à medida que organismos internacionais, sociedade civil e governos passaram a defender a superação de práticas segregacionistas no ambiente escolar.

O Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, foi um marco inicial para a promoção dos direitos de pessoas com deficiência, a nível internacional, ao reconhecer oficialmente que políticas públicas deveriam estar orientadas para a remoção de barreiras físicas, sociais e institucionais enfrentadas por pessoas com deficiência (ONU, 1982). Sua principal contribuição foi estabelecer princípios básicos de igualdade de oportunidades, incentivando os países a reestruturarem seus sistemas legais, sociais e educacionais para garantir a participação plena desse público em todas as esferas da sociedade, inclusive na educação.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990) representou um salto importante ao definir o acesso à educação como direito universal e inegociável. Esta declaração ampliou o debate internacional sobre a necessidade de eliminar todas as formas de exclusão escolar, trazendo para o centro da agenda global os grupos vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, minorias étnicas, meninas e crianças de baixa renda. Um de seus maiores impactos foi influenciar o desenvolvimento de metas e políticas globais, inclusive nos países em desenvolvimento, voltadas à democratização e à equidade educacional, pressionando governos a garantir sistemas escolares abertos a toda diversidade humana.

Em 1994, a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) consagrou o paradigma da inclusão ao propor que o lugar natural dos alunos com necessidades educacionais especiais é a escola regular. Ela foi decisiva ao afirmar que a educação inclusiva deve ser implementada como política central dos sistemas escolares, superando modelos segregacionistas e promovendo o convívio respeitoso entre todas as crianças. A repercussão da Declaração de Salamanca se reflete na exigência de adaptação das estruturas físicas, pedagógicas e organizacionais das escolas, fomentando o

desenvolvimento de currículos flexíveis, formação docente voltada para a diversidade e fortalecimento do atendimento educacional especializado como suporte à inclusão.

Esses documentos internacionais tiveram profundo impacto tanto no direcionamento das políticas públicas quanto na elaboração de legislações nacionais em diversos países, orientando a construção de marcos legais. Ao longo das décadas seguintes, as orientações consagradas nesses textos passaram a balizar as discussões globais sobre educação, contribuindo para a gradual transformação do modelo escolar excludente em uma abordagem inclusiva, plural e democrática.

No Brasil, a legislação acompanhou esses princípios de inclusão. A Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas ao estabelecer, em seu artigo 208, o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com deficiência (Brasil, 1988). Esse princípio normativo foi fortalecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) que, em seu artigo 53, reafirma o direito à educação sem discriminação (Brasil, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 dedicou um capítulo à Educação Especial. O artigo 58 determina que alunos com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidos na escola regular, com o suporte de serviços especializados quando necessário. Já o artigo 59 responsabiliza os sistemas de ensino por garantir a integração e a participação desses estudantes na vida escolar e social, inclusive promovendo sua inclusão no mercado de trabalho (Brasil, 1996). Esse panorama legal foi detalhado posteriormente pelo Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, organizando o atendimento educacional especializado no âmbito escolar (Brasil, 1999)

Em 2008, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou a proposta de que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação, devem ser matriculados em classes comuns do ensino regular, orientando políticas públicas para garantir recursos, formação docente e acessibilidade (BRASIL, 2008). Outro avanço importante ocorreu com o Decreto nº 7.611/2011, que regulamentou e fortaleceu o atendimento educacional especializado no país, assegurando

recursos, serviços e adaptações para garantir o acesso e o aprendizado dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2011).

Esse conjunto legal foi ampliado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015), que consolidou o direito à educação em ambientes inclusivos, proibiu a cobrança de taxas extras e garantiu adaptações, profissionais de apoio e acessibilidade física, pedagógica e comunicacional (Brasil, 2015). Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018), ao orientar a organização do currículo escolar, reforçou o compromisso com a aprendizagem de todos, defendendo o respeito aos ritmos, estilos e condições individuais no processo educacional (Brasil, 2017/2018).

Apesar desses avanços legais, o desafio da inclusão vai além do acesso: exige transformar o ambiente escolar e as práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos. Ser inclusivo não significa apenas receber alunos com deficiência, mas garantir permanência, aprendizado e respeito às singularidades de cada estudante. Isso envolve rever métodos de ensino, proporcionar recursos de acessibilidade, adaptar avaliações e promover o acolhimento de todos, independentemente de suas condições.

Portanto, construir uma escola verdadeiramente inclusiva depende da colaboração de educadores, gestores, famílias e da sociedade. A inclusão só se realiza plenamente quando cada aluno é valorizado em sua individualidade e quando barreiras, sejam elas físicas, pedagógicas ou atitudinais, são superadas. A efetivação desses direitos representa um compromisso coletivo com a cidadania e o desenvolvimento pleno de todos.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E SUAS PECULIARIDADES

A inclusão tem sido cada vez mais discutida pela sociedade contemporânea; contudo, ainda se observa a persistência de significativas desigualdades em diversos âmbitos, como saúde, lazer e, especialmente, na educação. Conforme aponta Rodrigues (2006), um exemplo recorrente dessas disparidades refere-se à diferença entre grupos socialmente favorecidos e desfavorecidos do ponto de vista econômico. Indivíduos em situação de vulnerabilidade, ao buscarem inserir-se em contextos tradicionalmente

reservados a pessoas de maior poder aquisitivo, frequentemente enfrentam atitudes de exclusão.

Esse fenômeno pode ser observado, por exemplo, em situações internacionais, quando países mais desenvolvidos impõem restrições à entrada de estrangeiros provenientes de regiões marginalizadas. No campo educacional, a exclusão é perceptível quando alunos de baixa renda ingressam em instituições privadas, onde podem ser sujeitos à marginalização em diferentes situações,

Segundo Rodrigues (2006, p. 301), “o conceito de inclusão está relacionado, inicialmente, com não ser excluído, isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade”. Dessa forma, ao tratar da inclusão em uma comunidade, espera-se que este processo ocorra em um ambiente que favoreça o bem-estar, o desenvolvimento e a participação ativa de todos. Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que a comunidade seja pautada em valores positivos e práticas que promovam o respeito à diversidade, justiça social e oportunidades equitativas para todos os seus integrantes.

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado –e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (Rodrigues, 2006, p. 301).

No modelo atual da inclusão, vários conceitos são revistos tomando outras direções, já que não se podem sustentar mais práticas que ignorem as necessidades específicas daqueles indivíduos que aspiram pela plenitude de seus direitos. Destaca-se que tal plenitude não foi concretizada pelos indivíduos sem deficiência, mas que aqueles com deficiência no mínimo possam atingir o mesmo nível de acessibilidades aos veículos de informação e conhecimento.

Segundo Sassaki (1997, p 2):

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como

também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento, 'A declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais.

De acordo com Gonçalves (2005), no Brasil há aproximadamente 24 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, situação que deve ser reconhecida como uma questão social de interesse coletivo. Ao longo da história, a compreensão e o tratamento das deficiências têm variado significativamente, refletindo os valores, crenças e contextos sociais de cada época.

Ainda segundo o autor, Na Idade Média, por exemplo, a deficiência era frequentemente compreendida como uma forma de degeneração humana. Nesse período, pessoas com deficiência eram frequentemente abandonadas, eliminadas ou submetidas a crenças sobrenaturais que as associavam a punições divinas ou manifestações do mal. Essas pessoas vivenciavam a marginalização social e segregação, eram consideradas incuráveis. Somente a partir do século XX a sociedade iniciou um processo de ressignificação do conceito de deficiência, passando a valorizar a diversidade e a defender o direito à singularidade de cada indivíduo.

Ressalta Cavalcante (2005) Na maioria das escolas brasileiras, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais ainda não ocorre de maneira efetiva. Segundo a autora, diversos fatores contribuem para essa realidade, como a falta de informação e a omissão de pais, educadores e do poder público. Como consequência, muitas dessas crianças permanecem isoladas em instituições especializadas, privadas da oportunidade de conviver com outros alunos em escolas regulares.

Para Cavalcante (2005, p.40):

O motivo principal de elas estarem na escola é que lá vão encontrar um espaço genuinamente democrático, onde partilham o conhecimento e a experiência com o diferente, tenha ele a estatura, a cor, os cabelos, o corpo e o pensamento que tiver. Por isso quem vive a inclusão sabe que está participando de algo revolucionário (Cavalcante, 2005, p. 40).

Sendo assim, a inserção dessas crianças no ambiente escolar comum é fundamental, pois possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades enquanto

promove, entre as demais crianças, o aprendizado da convivência, do respeito às diferenças e da solidariedade. Essa interação propicia uma troca enriquecedora, que beneficia o aprendizado e o crescimento de todos os envolvidos.

Mantoan (2003) afirma que escolas de qualidade constituem espaços educativos voltados para a construção de personalidades autônomas e críticas. Segundo a autora, nessas instituições, os alunos aprendem a valorizar a diversidade por meio da convivência com seus colegas, sendo o ambiente escolar permeado por relações de afetividade. Portanto, quando uma escola que adota essa abordagem, está aberta às diferenças e seus educadores possuem condições de ensinar toda a turma sem discriminações, promovendo assim um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Sendo assim, a discussão sobre a educação inclusiva ultrapassa a simples presença de alunos com deficiência nas salas de aula comuns; ela implica em mudanças significativas na concepção de ensino, nas práticas pedagógicas e na cultura escolar. Conforme afirmam Sassaki (2003) e Mittler (2003), a verdadeira inclusão ocorre quando todos os sujeitos, independentemente de suas características, têm reconhecido e garantido seu direito de aprender juntos, participando de todas as dimensões da vida escolar. Nessa perspectiva, o desafio para as escolas e profissionais da educação está em promover experiências educativas que valorizem as diferenças, rompendo com as barreiras históricas de exclusão.

Camargo (2005) destaca que, para atender às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais de maneira efetiva, é imprescindível que professores e demais profissionais da escola estejam devidamente preparados para atuar de forma adequada. Não se pode falar em inclusão quando a equipe escolar não possui o conhecimento ou a formação necessária para atender a esses alunos, muitas vezes reforçando práticas excludentes. Nesse sentido, a atuação de uma equipe multidisciplinar torna-se essencial, possibilitando a articulação de saberes de diferentes áreas para uma abordagem mais ampla e integrada das demandas apresentadas pelos estudantes (MEC, 2008).

Baptista e Bosa (2002) enriquecem esse debate ao analisar o contexto internacional, especialmente o modelo italiano de inclusão, reconhecido por seus

avanços. Os autores ressaltam que políticas inclusivas de qualidade requerem não só a inserção do aluno na escola regular, mas também o respeito ao limite de 20 alunos por sala na presença de estudantes com necessidades educativas especiais, a limitação a dois alunos com necessidades especiais por turma e a participação de um professor de apoio. Tais estratégias, segundo os autores, são fundamentais para garantir o acompanhamento individualizado e o suporte necessário à aprendizagem, evitando a sobrecarga de professores e garantindo um ambiente acolhedor tanto para os estudantes com deficiência quanto para seus colegas.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003; 2005) aprofunda o entendimento da inclusão ao enfatizar que o aluno com necessidades especiais não deve ser visto como alguém incapaz, mas como sujeito de direitos, capaz de aprender e contribuir para o ambiente escolar. Para Mantoan, a educação inclusiva exige a superação de preconceitos e a revisão constante das práticas escolares, propiciando novas estratégias de ensino adaptadas às singularidades de cada estudante. Ela destaca que “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”, reforçando que a educação inclusiva é para todos e não apenas para alunos com deficiência, abrangendo também superdotados, minorias e qualquer estudante em situação de vulnerabilidade (Mantoan, 2005).

De acordo com Mittler (2003), a formação continuada de professores é um requisito básico para o sucesso da inclusão, pois muitos profissionais ainda sentem-se inseguros diante das demandas dos estudantes com deficiência, o que pode dificultar a promoção de práticas verdadeiramente inclusivas e humanizadoras. Sassaki (2003) complementa ao afirmar que escolas inclusivas são aquelas que flexibilizam currículos, avaliações e metodologias, tornando-se ambientes acessíveis em todos os sentidos.

Dessa forma, percebe-se que a efetivação da escola inclusiva vai muito além das leis e políticas. Ela depende de um processo contínuo de conscientização, formação, reflexão e enfrentamento de desafios práticos, sendo tarefa de todos os envolvidos na educação. É fundamental que cada aluno seja percebido em sua singularidade, com direito pleno a uma educação de qualidade, que desenvolva suas potencialidades e o prepare para a vida em sociedade. Como conclui Mantoan (2003), uma escola que valoriza a

diversidade não se limita a tolerar diferenças, mas transforma essas diferenças em fonte de aprendizado e de crescimento para toda a comunidade escolar.

O quadro a seguir faz um comparativo, sintetizando os marcos legais ou práticas por tipo de deficiência para melhor compreender a temática:

Quadro 1 – Marcos legais e práticas educacionais por tipo de deficiência.

Tipo de Deficiência	Marco Legal Relevante	Práticas Pedagógicas Recomendadas
Deficiência Intelectual	LDB (Lei 9.394/96); PNE (Lei 13.005/2014)	Adaptação curricular, uso de recursos visuais e rotinas estruturadas
Deficiência Física	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008)	Acessibilidade arquitetônica, apoio com tecnologia assistiva
Deficiência Auditiva	Decreto 5.626/2005	Intérprete de Libras, uso de Libras como primeira língua
Deficiência Visual	Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Material em braile, leitores de tela, ensino tátil
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Lei 12.764/2012; BNCC (2017)	Apoio individualizado, uso de imagens, rotina previsível

Fonte: Arquivo dos Autores.

Nesse sentido, quando a escola recebe um aluno com necessidades educacionais especiais, é fundamental que esteja preparada para atender às suas demandas específicas. Algumas orientações podem nortear a atuação educativa, de modo a garantir que cada estudante seja acolhido conforme suas necessidades. Conforme Fernandes e Moreira (2014), no caso de alunos com deficiência auditiva, é imprescindível que a instituição conte com um professor ou monitor especializado em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além disso, para que a comunicação seja realmente efetiva, é recomendável que tanto o professor da turma quanto os demais alunos tenham a oportunidade de aprender LIBRAS, promovendo, assim, a inclusão e o pleno desenvolvimento da criança dentro do ambiente escolar.

Ainda segundo Fernandes e Moreira (2014), no caso de alunos que utilizam aparelhos auditivos, é essencial que o professor busque informações junto à família sobre o funcionamento e a potência do equipamento utilizado pela criança. Para favorecer o processo de aprendizagem, o uso de representações gráficas pode ser um recurso pedagógico eficaz. Além disso, um aspecto fundamental consiste em garantir a

comunicação direta com o aluno, recomendando-se que todos falem sempre de frente para ele, facilitando assim a compreensão das interações e promovendo um ambiente mais acessível e inclusivo.

Quando o aluno atendido apresenta dificuldades visuais, é fundamental que a escola adote recursos e estratégias que tornem as situações de aprendizagem mais significativas. Segundo Lemos e Cerqueira (2014), materiais adaptados como as regletes (espécie de régua utilizada para escrita em braille) são essenciais nesse processo. Para utilizar adequadamente esses recursos, é indispensável que o professor esteja devidamente capacitado. Além disso, orientações específicas devem ser fornecidas ao aluno quanto à locomoção, comunicação e acessibilidade dentro da escola. Entre as adaptações recomendadas, destacam-se a colocação de cercados no chão sob extintores de incêndio, a instalação de corrimãos nas escadas e a manutenção da disposição dos móveis e utensílios na sala de aula. Essa última medida é importante porque o estudante com deficiência visual memoriza a localização dos objetos, utilizando essas referências para se deslocar com segurança e autonomia.

Quando a escola recebe um aluno com deficiência física, é fundamental que os espaços sejam adaptados às suas necessidades, e não o contrário. Bisol et al. (2018) destacam que, no caso de alunos que utilizam cadeiras de rodas, é necessário estar atento à necessidade de variar a posição do estudante regularmente, a fim de evitar desconforto e fadiga. É importante que o professor dialogue com os pais para identificar quais posições são mais adequadas ao aluno e, durante as aulas, certifique-se de que ele está acomodado de forma correta e confortável.

Sendo assim, não se espera que o aluno se adapte às limitações da escola, mas sim que a instituição ofereça condições de acessibilidade adequadas para garantir seu pleno desenvolvimento e participação. Para isso, a adaptação do ambiente físico deve incluir rampas de acesso, barras de apoio, portas mais largas e mobiliário adequado, possibilitando conforto, autonomia e segurança ao estudante.

Nos casos em que a escola recebe alunos com deficiência intelectual, é fundamental contar com uma equipe capaz de oferecer acompanhamento individual e contínuo. Conforme Glat e Estef (2021), esses alunos geralmente apresentam dificuldades

para lidar com ideias abstratas. Por isso, o professor deve receber apoio constante de profissionais especializados, garantindo condições de aprendizagem adaptadas às necessidades específicas do estudante e possibilitando o pleno desenvolvimento de seu potencial.

Segundo estudos de Silva, Hostins e Mendes (2016), algumas posturas adotadas pelo professor são fundamentais para favorecer o aprendizado e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Destaca-se, por exemplo, a importância de posicionar o estudante nas primeiras fileiras, facilitando a atenção e o acompanhamento direto do educador. Adicionalmente, é essencial estimular o desenvolvimento de habilidades interpessoais, incentivando o aluno a pedir instruções e solicitar ajuda sempre que necessário. O tratamento dispensado ao estudante deve respeitar sua faixa etária, garantindo sua inclusão social e emocional. Vale ressaltar que eventuais adaptações curriculares devem ser realizadas somente mediante orientação de uma equipe multiprofissional de apoio, assegurando que as intervenções estejam alinhadas às necessidades e potencialidades do aluno.

Diante do exposto, é fundamental que o professor desenvolva um olhar atento e sensível às necessidades individuais de cada aluno, utilizando a observação criteriosa para identificar e compreender as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem. Ressalta-se que um desempenho insatisfatório isolado não indica necessariamente a presença de uma deficiência, pois diferentes metodologias podem favorecer alguns alunos, mas não alcançar plenamente outros. Assim, cabe ao educador a responsabilidade de refletir continuamente sobre suas práticas, buscando adaptações e estratégias que garantam a todos, igualdade de oportunidades e pleno desenvolvimento. O compromisso com uma educação inclusiva fortalece o papel do professor e contribui significativamente para a formação de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e democrático.

PARCERIA ESCOLA E FAMÍLIA DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A compreensão do papel da família no desenvolvimento humano é fundamental para qualquer debate sobre educação inclusiva e formação social. Desde os primeiros

anos de vida, a criança encontra na família o ambiente primordial para o surgimento de vínculos afetivos, aprendizado de valores e construção da identidade. Ao longo do tempo, a família se mostra como elemento central tanto para a socialização quanto para o início do processo educacional, revelando-se como parceira indispensável da escola na trajetória da criança, especialmente quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais.

Segundo Roma (2020), a família constitui a célula mater da sociedade, sendo o primeiro espaço de pertencimento, convivência e aprendizado. Essa instituição, além de influenciar o desenvolvimento biológico e emocional, origina diversas outras estruturas sociais, consolidando sua importância no tecido social. Vigotski (1999) enfatiza que tanto a família quanto a escola desempenham papéis insubstituíveis no desenvolvimento da criança, cabendo à escola adotar estratégias adequadas para promover a superação das dificuldades de alunos com necessidades educativas especiais. Para o autor, a família exerce influência significativa sobre as decisões relativas à vida e à evolução dos filhos, destacando-se como agente determinante do processo de inclusão.

Szymansky (2010) reforça que é na família onde a criança encontra os primeiros "outros" e, por meio dessa convivência, adquire os modos humanos de existir, atribui significado ao mundo ao seu redor e começa a se construir como sujeito. A participação próxima da família, especialmente na fase inicial da escolarização, potencializa o processo de ensino-aprendizagem, garantindo uma base sólida para o desenvolvimento pleno do aluno. A família é, portanto, o primeiro espaço em que se vivenciam as diferenças, as limitações e as singularidades, constituindo o alicerce para que a inclusão social se efetive.

Nesse sentido, Machado (2021) argumenta que a inclusão começa a ser construída em casa, uma vez que as pessoas com necessidades educativas especiais, juntamente com suas famílias, são os principais agentes desse processo. A aceitação familiar é o primeiro passo para a promoção da inclusão, proporcionando o suporte emocional indispensável para o enfrentamento de barreiras e preconceitos. Soma-se a isso a importância de fortalecer valores de respeito e convivência com a diversidade desde a infância, o que

contribui para a construção de uma sociedade mais justa, menos discriminatória e capaz de enxergar nos outros não os defeitos, mas sim as qualidades e diferenças.

No âmbito jurídico brasileiro, a proteção dos direitos de crianças e adolescentes está resguardada na Constituição Federal, detalhada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. A legislação atribui à escola e à família a corresponsabilidade pelo processo educativo, destacando a necessidade de uma ação colaborativa entre os diferentes atores envolvidos na formação do estudante.

Diante disso, reforça-se que o sucesso da inclusão escolar está intrinsecamente ligado à presença ativa e consciente da família em parceria com a escola. O fortalecimento desse laço é indispensável para o desenvolvimento pleno do aluno, a promoção do respeito à diversidade e a construção de uma educação pública de qualidade, democrática e verdadeiramente inclusiva. O desafio de construir uma sociedade menos discriminatória e mais acolhedora começa dentro de casa, mas se amplia e se consolida por meio do trabalho integrado entre família, escola e comunidade.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade exige a articulação efetiva entre escola, família e comunidade. Essa relação precisa ir além das formalidades institucionais, buscando construir um espaço democrático de diálogo, corresponsabilidade e participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, em especial quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais.

É fundamental que toda a comunidade escolar (seu corpo técnico-pedagógico, estudantes e famílias) compartilhe objetivos e valores em torno da formação integral dos alunos. Oliveira (2011) destaca que, enquanto as estruturas de educação infantil estão inseridas nas culturas familiares locais, elas também têm o poder de modificar o contexto cultural de socialização da criança em todos os grupos sociais. A participação dos pais em conselhos escolares, bem como em atividades festivas nas creches e pré-escolas, contribui para o compartilhamento de experiências e saberes, articulando o desenvolvimento das crianças e promovendo uma aproximação entre os diferentes contextos vivenciados por elas.

Família e escola, como instituições basilares, exercem influência determinante nos processos evolutivos das pessoas, podendo tanto impulsionar quanto dificultar o crescimento físico, intelectual, emocional e social dos alunos. Nesse cenário, é importante ressaltar que a ausência da família no acompanhamento da vida escolar do estudante com necessidades educativas especiais é frequentemente apontada por professores e profissionais de educação como um dos principais entraves ao desenvolvimento desses alunos. Como observa Rodrigues (2017), a falta de diálogo entre escola e família sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno, bem como a pouca participação dos responsáveis em eventos e momentos festivos da vida escolar, pode impactar negativamente o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da segurança dessas crianças.

Incentivar a presença e o envolvimento familiar é, portanto, uma estratégia fundamental para tornar a escola um espaço realmente democrático, onde os direitos de cidadania são efetivados na prática. “Incrementar a participação dos pais significa visualizar a escola como um espaço democrático em que as pessoas podem exercer a sua cidadania” (Zanella et al., 2008, p. 132).

Contudo, esse ideal ainda se confronta com a realidade de muitos contextos escolares brasileiros, nos quais a relação entre escola e família permanece marcada por desencontros e dificuldades. Seja devido ao chamado “desinteresse da família”, seja pela limitação dos profissionais da educação em promover uma aproximação significativa, o diálogo entre esses atores ainda carece de avanços para que todos possam atuar como corresponsáveis pelo desenvolvimento pleno dos alunos.

É fundamental reconhecer que, muitas vezes, a ausência de participação familiar não é fruto de desinteresse, mas sim de insegurança e da falta de conhecimento dos responsáveis sobre como contribuir para a formação escolar dos filhos. Como apontam Giunta e Linhares (2009), ainda persiste a ideia de que a educação escolar é uma responsabilidade exclusiva da escola e de seus profissionais. Diante disso, cabe às instituições de ensino elaborarem estratégias para superar essas barreiras, investindo em atividades e experiências que aproximem as famílias dos educadores e da rotina escolar. Lopes e Guimarães (2004) ressaltam a importância de mostrar à família que a escola vai

além da transmissão de conhecimentos intelectuais, desempenhando papel fundamental na formação humana e social das crianças.

O desencontro entre família e escola é marcado, por vezes, por uma transferência de responsabilidades. Enquanto a escola atribui à família um papel de apoio que não se concretiza, muitos pais também expressam insatisfação em relação aos espaços escolares, sentindo-se alheios ou pouco valorizados no processo educativo de seus filhos (Lopes; Guimarães, 2004). Esse afastamento pode ser agravado pela visão ainda predominante de um modelo familiar tradicional (pai, mãe, filhos e filhas) usado como referência por parte das instituições escolares. No entanto, os diferentes arranjos familiares da contemporaneidade demandam uma abordagem mais aberta, plural e sensível por parte dos profissionais da educação.

A persistência da crença em um modelo ideal de família tende a dificultar a aproximação entre os dois universos, levando muitos professores a esperar passivamente pelo contato familiar em vez de promover iniciativas de aproximação. Por outro lado, é comum que pais e responsáveis se sintam despreparados para lidar com muitos desafios da educação, preferindo delegar integralmente essa função à escola (Giunta; Linhares, 2009). Essa situação revela a necessidade de um diálogo aberto e de um compromisso compartilhado na busca da formação integral dos estudantes.

Para que a tão almejada parceria entre escola e família se concretize, contribuindo efetivamente para o acesso, permanência e sucesso de todo o alunado na educação regular, os professores precisam de uma formação ampliada e sensível. Essa formação deve ir além dos conteúdos curriculares, abrangendo também estratégias de aproximação com os diferentes arranjos familiares, compreensão das particularidades de cada contexto e promoção da participação efetiva dos pais e responsáveis no processo formativo (Lopes; Guimarães, 2004).

Portanto, a democratização da educação passa necessariamente pela construção de laços colaborativos e acolhedores entre toda a comunidade escolar. Só assim será possível garantir a inclusão, a permanência e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, respeitando suas diferenças, suas trajetórias familiares e suas potencialidades.

A escola, ao assumir a liderança nesse processo, amplia sua função social e assegura um caminho mais justo e transformador para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, compreendeu-se que a trajetória da educação inclusiva no Brasil revela avanços significativos tanto no campo legal quanto nas práticas pedagógicas e comportamentais. Este estudo agrega o conhecimento sobre inclusão com o intuito de aproximar os debates para melhor compreender suas peculiaridades, através das normas constitucionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB e, posteriormente, as políticas específicas de inclusão escolar, que delinearam um cenário em que a busca pela equidade se tornou prioridade. Essas conquistas legais não apenas garantiram o direito das pessoas com necessidades educativas especiais ao acesso à escola regular, mas também estabeleceram obrigações quanto à oferta de atendimento adequado, à formação de profissionais e à gestão democrática.

No entanto, para que toda essa base legal se efetive, é indispensável a transformação de atitudes e práticas. A inclusão efetiva depende de uma mudança comportamental coletiva, que envolve superar preconceitos, rever paradigmas excludentes, praticar a escuta sensível e promover o acolhimento à diversidade no cotidiano escolar. Da mesma forma, os educadores precisam investir em formação contínua, atuar de modo flexível e colaborativo, e ampliar o diálogo com os diferentes atores da escola.

Nesse contexto, a família assume papel central e insubstituível. É no convívio familiar que se dão os primeiros contatos com o respeito às diferenças, a aceitação e o incentivo à autonomia. Quando família e escola estabelecem uma relação de confiança, parceria e corresponsabilidade, o desenvolvimento integral dos estudantes é fortalecido, especialmente daqueles com necessidades educativas especiais. O envolvimento ativo dos familiares deve ser incentivado pela escola, que, por sua vez, precisa criar canais de diálogo permanentes, estratégias de participação e respeito aos diferentes arranjos familiares contemporâneos, juntamente com professores e gestores para efetivar

realmente a parceria, a fim de a inclusão não seja apenas uma moda, mas uma realidade que deve ser encarada com compromisso.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da educação inclusiva é resultado da soma entre uma legislação avançada, movimentos contínuos de mudança comportamental e o protagonismo da família no processo formativo. Apenas unindo esforços nesses três pilares é possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, acolhedora e transformadora, capaz de garantir o desenvolvimento pleno, o pertencimento e a cidadania para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto e ROSA, Cleonice (orgs). **Reflexões e projetos de intervenção**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032018000200598&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 14 jul. 2024.

BISOL, Cláudia Alquati et al. Desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física: uma revisão de literatura. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 23, n. 3, p. 601-619, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-46122018000400010&script=sci_arttext. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017/2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 14 jul. 2024.

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: 14 jul. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Apresentação dos temas transversais e Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. CAMARGO, Jr. Walter. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Secretaria Especial dos direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 2005.

CAVALCANTE, Meire. **A escola que é de todas as crianças**. IN: Revista Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita, nº 183, 2005. p.40-45. FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSffnKpbqTDh7ykK/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2024.

GIUNTA, Elaine; LINHARES, Clarice Schneider. **A Democratização da Escola através da Participação Efetiva da Comunidade Escolar**. PDE -Programa de Formação Continuada do Estado do Paraná, 2009.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista brasileira de educação especial**, v. 27, p. e0184, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCht/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

GUIMARÃES, Arthur. Inclusão que funciona. IN: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2003. p.43-47. LEMOS, Edison Ribeiro; CERQUEIRA, Jonir

FERREIRA, J.C.S.; MACHADO, I.P.S.; RIBEIRO, M.S. Alunos com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola regular: uma análise a partir da literatura educacional brasileira. **Revista Eletrônica Amplamente**, Natal/RN, v. 4, n. 3, p. 959-988, jul./set., 2025.



Bechara. O sistema Braille no Brasil. **Benjamin Constant**, 2014. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/353>. Acesso em: 14 jul. 2024.

LOPES, Claudia Cristina Garcia Piffer; GUIMARÃES, Célia Maria. **A Relação com as Famílias na Educação Infantil**: Demanda de Formação dos Profissionais. 2004.

MACHADO, Camila Faraco; FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE)**, p. e29035-e29035, 2021. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/siepe/article/view/29035>. Acesso em: 20 jul.2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Paola de Mattos Ribeiro de et al. Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais: a percepção das educadoras. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 26, n. 2, p. 186-193, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268317837.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 1982. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: editora Summus, 2006.

RODRIGUES, Maria Inez. **A importância da parceria família e escola**. Disponível em: <http://www.integralweb.com.br/a-importancia-da-parceria-familia-e-escola/>. Acesso em: 20 jul.2025.

ROMA.; Adriana de Castro. O processo histórico, cultural e educativo de pessoas com deficiência visual no Brasil. **Revista Científica da Faculdade Quirinópolis**, 2020, 2.10: 68-81. Disponível em: <http://recifaqui.faqi.edu.br/index.php/recifaqui/article/view/38/27>. Acesso em: 20 jul.2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos**. Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997.

SILVA, Cristiane da; HOSTINS, Regina Célia Linhares; MENDES, Regina da Silva. O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 10-29, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016010>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SZYMANSKI, Heloisa. **A Relação Família/Escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber livro, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WISE, Liz. Trabalhando com Hannah: **Uma criança especial em uma escola comum**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANELLA, Andrea; et al. Participação dos Pais na Escola: Diferentes Expectativas. In: **Psicologia e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 132-141.

Submissão: abril de 2025. Aceite: maio de 2025. Publicação: setembro de 2025.