Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA

A FAMÍLIA COLABORANDO COM A INCLUSÃO ESCOLAR: MOMENTOS DE DIÁLOGOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM MESQUITA

Rio de

Janeiro 2026

EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA

A FAMÍLIA COLABORANDO COM A INCLUSÃO ESCOLAR: MOMENTOS DE DIÁLOGOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM MESQUITA



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, Programa de Pós- Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Cotidiano e Currículo na Educação Básica.

Orientadora: Profª Drª. Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Rio de

Janeiro 2026

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

S586 Silva, Edvania Menezes Nascimento da
A família colaborando com a inclusão escolar: momentos de diálogo em uma escola pública em Mesquita. / Edvania Menezes Nascimento da Silva - 2026.
137 f.

Orientadora: Cláudia Hernandez Barreiros Sonco.
Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAp/UERJ.

1. Inclusão escolar - Teses. 2. Diálogo família e escola - Teses. 3. Permanência escolar. I. Sonco, Cláudia Hernandez Barreiros. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAp/ UERJ. III. Título.

CDU 37

Emily Dantas CRB-7 / 7149 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Edvania Menezes Nascimento da Silva

A família colaborando com a inclusão escolar: momentos de diálogo em uma escola pública em Mesquita

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo na Educação Básica.

Aprovada em 13 de julho de 2026. Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cláudia Hernandez Barreiros Sonco - Orientadora
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Dagmar de Mello e Silva
Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as mães, pais e responsáveis por crianças com deficiência, que diretamente enfrentam desafios, superam obstáculos e lutam para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva, com respeito, dignidade e oportunidade para todos. Que esta pesquisa contribua para fortalecer essa luta e promover uma educação cada mais empática e inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que me sustentou cada dia nesse percurso, Sua presença se fez visível em todos os momentos. Nos momentos de incerteza e cansaço, Ele me carregou em Seus braços. Só assim consegui chegar até aqui.

A minha Orientadora, pela confiança depositada em mim desde a primeira entrevista. Ao me oferecer uma resposta positiva, ela me incentivou a permanecer na academia, como disponibilizou uma vaga e fui classificada em segundo lugar, me orientou a ser aluna especial no Programa. No processo seletivo seguinte, mais uma vez, obtive uma resposta positiva e alcancei o primeiro lugar. Ao longo dessa trajetória, sua orientação, dedicação e apoio foram pontuais, mas fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao meu filho, por compreender minhas ausências ao longo dessa trajetória. Mesmo sem perceber a dimensão de todos os desafios, esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, ouvindo minhas queixas e frustrações com carinho e paciência. Suas brincadeiras, seu sorriso e sua alegria foram fontes constantes de força e renovação. Muitas vezes, senti-me fortalecida simplesmente por sua presença, que trouxe leveza aos dias mais difíceis e me motivou a seguir em frente. Sou imensamente grata por seu amor, compreensão e por ser minha maior fonte de inspiração.

À minha família, que sempre foi minha base e minha rede de apoio ao longo desta caminhada. À minha mãe, que me sustenta com suas orações e seu amor incondicional, sendo fonte constante de força, fé e encorajamento. Aos meus irmãos, que demonstram seu carinho e apoio das mais diversas maneiras, estando presentes nos momentos de alegria e também nos desafios. Sou profundamente grata por todo amor, compreensão e incentivo que recebi de cada um de vocês. Esta conquista também é resultado do apoio que me ofereceram ao longo dessa trajetória.

À minha chefe imediata, a Subsecretária Monique Rosa, pelo incentivo, confiança e apoio ao longo desta trajetória. Quando fui aprovada no mestrado, cheguei a cogitar deixar a Direção Geral por acreditar não conseguir conciliar as novas demandas acadêmicas. No entanto, suas palavras de encorajamento e sua confiança em minha capacidade foram fundamentais para que eu permanecesse e seguisse em frente. Sou grata por sua compreensão, incentivo e por contribuir de

maneira tão significativa para o meu crescimento profissional e acadêmico.

Às minhas amigas, minha sincera gratidão pelo apoio, incentivo e carinho ao longo de toda esta trajetória. Cada uma de vocês contribuiu de maneira especial para que eu chegasse até aqui. Às minhas amigas Edna Menezes, Mônica Gomes e Cláudia Cruz, agradeço por terem me incentivado a retornar à vida acadêmica. Vocês trilharam esse caminho antes de mim e, com suas experiências, exemplos e encorajamento, tornaram minha chegada mais leve e possível. Às minhas amigas de infância, Danielle Teixeira e Weilla Leal, meu agradecimento especial por estarem presentes nos momentos de dúvidas, lágrimas e questionamentos. Mesmo à distância, por meio das nossas conversas e mensagens, especialmente em nosso grupo de WhatsApp, vocês me acolheram com carinho, escuta e palavras amigas, oferecendo o apoio emocional de que tantas vezes precisei. A minha amiga Karen Dutra, que do Rio de Janeiro a Mesquita ouviu minhas inquietações, compartilhou meus desafios e nunca deixou de acreditar que eu seria capaz de concluir este mestrado. Sou profundamente grata por cada amizade, pelo companheirismo e por cada amiga que caminhou comigo: cada uma à sua maneira, fez diferença nessa importante etapa da minha vida.

À Escola Municipal Professor Quirino, que inspirou esta pesquisa por meio das inquietações e reflexões vivenciadas no cotidiano escolar acerca da permanência dos alunos com deficiência. Essas experiências despertam em mim o desejo de aprofundar os estudos sobre a importância do acolhimento das famílias em todo o processo de aprendizagem e inclusão escolar.

À minha Equipe Pedagógica, expresso minha profunda gratidão pelo apoio, compreensão e parceria ao longo desta trajetória. Vocês foram fundamentais para que eu pudesse conciliar as demandas da vida acadêmica com as responsabilidades profissionais, oferecendo suporte, incentivo e colaboração nos momentos em que mais precisei. A presença e o compromisso de cada um fizeram toda a diferença para concretização deste trabalho

Às mães, pais e responsáveis dos alunos com deficiência que participaram desta pesquisa, minha profunda gratidão pela disponibilidade, confiança e generosidade ao compartilhar suas experiências, vivências ao longo de todos os encontros realizados durante esta trajetória. A participação de cada um foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo, enriquecendo a pesquisa com contribuições valiosas e possibilitando uma compreensão mais sensível e

significativa sobre os desafios, as conquistas e as necessidades das famílias no processo de escolarização e inclusão de seus filhos.

Aos colegas de profissão, principalmente aos meus amigos diretores, Rodrigo Pinto, Danielle Domingos e Adriana do Nascimento, que dividem desafios, inquietações e aprendizados no exercício diário da gestão. A troca constante com vocês fortaleceu minhas reflexões e reafirmou o sentido deste estudo.

A todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para realização desta dissertação, deixo meu sincero agradecimento. Esta conquista é fruto de um trabalho coletivo que vivenciei com cada um de vocês.

"Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”

— Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Edvania Menezes Nascimento. ***A família colaborando com a inclusão escolar****:* momentos de diálogo em uma escola pública em Mesquita. 2026. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

Este estudo emerge dos desafios enfrentados por escolas e famílias na garantia da permanência, da participação e da aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino regular. A pesquisa teve como objetivo analisar como a colaboração entre família e escola pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar em uma escola pública municipal de Mesquita, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado em Uwe Flick (2009), buscando compreender, de forma contextualizada, ações e interações no cotidiano escolar. Utiliza revisão narrativa do tema e análise documental de legislações, do Projeto Político-Pedagógico, do Plano Educacional Individualizado e de registros do campo. Os dados empíricos foram produzidos por meio de encontros presenciais com familiares e profissionais da Escola Municipalizada Professor Quirino, organizados na “Semana de Encontros com as Famílias”, com apoio da Comunicação Não Violenta, de Marshall Rosenberg, como estratégia de mediação do diálogo e fortalecimento da empatia. Também foram aplicados questionários eletrônicos, via *Google Forms*, a familiares e funcionários da escola, com o objetivo de identificar percepções sobre dificuldades e impactos da colaboração família-escola. A fundamentação teórica apoia-se em Mantoan (2003; 2006), para a compreensão da Educação Inclusiva como reorganização das práticas e estruturas escolares; em Paulo Freire(1996; 2001; 2006), para pensar o diálogo como prática democrática e transformadora; em Vigotski (1991; 2022), especialmente na perspectiva histórico-cultural e no conceito de compensação social; em Bronfenbrenner (1996), pela compreensão da família como primeiro microssistema de socialização; e em Perrenoud (2000) e Montandon e Perrenoud (2001), para discutir a importância de informar e envolver as famílias no processo educativo. Como Produto Educacional, foram desenvolvidas oficinas formativas e o e-book “Pontes da Inclusão: família e escola em diálogo”, voltado a professores, gestores e famílias. O produto propõe reflexões, orientações e relatos de experiências que valorizam a colaboração entre família e escola como condição para uma educação inclusiva, democrática e acolhedora.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Família. Educação Inclusiva. Diálogo Família-Escola. Permanência Escolar.

ABSTRACT

SILVA, Edvania Menezes Nascimento. **Families collaborating in school inclusion: moments of dialogue at a public school in Mesquita.** 2026. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

This study arises from the challenges faced by schools and families in ensuring the retention, participation, and learning of students with disabilities within the mainstream education system. The research aimed to analyze how collaboration between families and schools can contribute to the realization of school inclusion at a municipal public school in Mesquita, Rio de Janeiro. It is a qualitative study, grounded in the work of Uwe Flick (2009), that seeks to understand actions and interactions within the daily school environment in a contextualized manner. The study employs a narrative review of the topic and a document analysis of relevant legislation, the School's Political-Pedagogical Project, Individualized Education Plans, and field records. The empirical data were gathered through in-person meetings with family members and staff from the Professor Quirino Municipalized School, organized as part of the "Family Meeting Week", using Marshall Rosenberg's Nonviolent Communication as a strategy to facilitate dialogue and foster empathy. Additionally, electronic questionnaires were administered via Google Forms to family members and school staff to identify their perceptions regarding the challenges and impacts of family-school collaboration. The theoretical framework draws upon Mantoan (2003; 2006) to understand inclusive education as a reorganization of school practices and structures; Paulo Freire (1996; 2001; 2006) to conceptualize dialogue as a democratic and transformative practice; Vygotsky (1991; 2022), particularly regarding the historical-cultural perspective and the concept of social compensation; Bronfenbrenner (1996) for the understanding of the family as the primary microsystem of socialization; and Perrenoud (2000) and Montandon and Perrenoud (2001) to discuss the importance of informing and involving families in the educational process. As an educational product, training workshops and the e-book *Pontes da Inclusão: família e escola em diálogo* (Bridges to Inclusion: Family and School in Dialogue), aimed at teachers, administrators, and families, were developed. The product offers reflections, guidelines, and accounts of experiences that emphasize the value of collaboration between family and school as a prerequisite for an inclusive, democratic, and welcoming education.

Keywords: School inclusion. Family. Inclusive education. Family-school dialogue; School retention

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Realização de Palestra com a Responsável de um Estudante com deficiência – Registro 1.....72

Figura 2 – Forte de Mesquita em 1932 74

Figura 3 – Antigo Cine São Gerônimo – Década de 50.....74

Figura 4 – Viaduto de Mesquita em 1986..... 75

Figura 5 – Vista do Monte Horebe 76

Figura 6 – Avenida Baronesa.....77

Figura 7 – Salas de Recursos Multifuncionais 82

Figura 8 – Calendário de Formação Continuada do 1º Semestre de 2026.....84

Figura 9 – Calendário de Formação Continuada do 2º Semestre de 2026 85

Figura 10 – Foto da Frente da Unidade Escolar 89

Figura 11 –1ª Oficina - Registro 2 94

Figura 12 – 2ª Oficina - Registro 3 95

Figura 13 – 3ª Oficina - Registro 4 95

Figura 14 – 5ª Oficina - Registro 5 98

Gráfico 1 –Crescimento da Rede APAE no Brasil 39

Gráfico 2 – Estudantes com Diagnóstico de TEA 61

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos na rede municipal de Mesquita 79

Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes da Educação Especial - Mesquita 80

Gráfico 5 – Participação dos responsáveis em reuniões remotas 92

Gráfico 6 – Preferência do Formato da reunião 93

Gráfico 7 – Vínculo com o aluno com deficiência..... 99

Gráfico 8 – Avaliação do diálogo entre família e escola 100

Gráfico 9 – Sobre a importância dos encontros 101

Gráfico 10 – Tempo que o funcionário atua na Unidade Escolar.....104

Gráfico 11 – Se trabalha diretamente com os alunos com deficiência 104
Gráfico 12 – Como os funcionários avaliam a participação das famílias 105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de profissionais de apoio à Educação na Rede Municipal de Mesquita 81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado
APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASGs: Auxiliares de Serviço Gerais
CAEE: Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAEE: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CME: Conselho Municipal de Educação
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa
CESB: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNV: Comunicação Não Violenta
CONAE: Conferência Nacional de Educação
ODS: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
EE: Educação Especial
EJA: Educação de Jovens e Adultos
EUA: Estados Unidos da América
LBI: Lei Brasileira de Inclusão
MEC: Ministério da Educação
ONU: Organização das Nações Unidas
PAEE: Público da Educação Especial
PAEE: Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAIE: Plano de Atendimento Individualizado Especializado
PEI: Plano Educacional Individualizado
PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL: Projeto de Lei
PPP: Projeto Político Pedagógico
PNE: Plano Nacional de Educação
PNEEI: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
Renei: Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva
SEMED: Secretaria Municipal de Educação
SRM: Sala de Recurso Multifuncional

TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA: Transtorno do Espectro Autista

UFRRJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 16
1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO..... 19
2. JUSTIFICATIVA..... 23
3. A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL..... 26
3.1 Os novos rumos da educação inclusiva no Brasil..... 35
4. A POLÍTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR..... 41
4.1. Os direitos da família no processo de inclusão escolar..... 47
4.1.1. Família e Escola: Uma parceria necessária..... 53
4. 1.2 Principais barreiras enfrentadas pela família para uma participação efetiva na Inclusão Escolar..... 58
4.1.3. A Relação da Família e Escola no processo de Construção da Educação Inclusiva..... 62
4.1.4 Desafios e perspectivas da inclusão no ensino regular: o caso das crianças autistas e suas dificuldades de socialização..... 66
5. A FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM..... 71
4.1. O impacto da participação ou ausência da figura masculina no processo de inclusão..... 71
4.2. A implicação da participação da família no desempenho dos alunos incluídos..... 78
5. A PESQUISA..... 82
6.1 Procedimentos Metodológico..... 82
6.2 Caracterização do Município de Mesquita..... 82
6.2.1. O sistema educacional do Município de Mesquita 87
6.3 Caracterização da Escola.....95
6.4 Produto Educacional.....97
6.5 Justificativa do Produto Educacional.....99
6.6 Objetivos do Produto Educacional.....100
6.7 Fundamentação Teórica do Produto Educacional 100
6.8 Metodologia do Produto Educacional..... 101
6.9 Avaliação do Produto Educacional..... 109
6.9.1 Metodologia da Avaliação Produto Educacional..... 109
6.9.2 Considerações finais sobre o Produto Educacional.....119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....120
REFERÊNCIAS..... 123

INTRODUÇÃO

“Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro.”

(Antoine de Saint-Exupéry – O Pequeno Príncipe)

Atualmente, têm sido significativas as discussões em torno da criação de projetos pedagógicos voltados para um maior envolvimento das famílias no desenvolvimento escolar dos filhos. Carvalho (2007) acredita que as escolas devem investir em projetos desta natureza, capazes de envolver as famílias na colaboração e no estabelecimento de metas para a educação dos seus filhos.

Percebe-se a necessidade de promover maior integração social entre escola e comunidade. Carvalho defende que um maior envolvimento dos pais “fará toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem” (2007, p.4).

Acredita-se que as famílias desempenham papel necessário na tomada de decisões sobre os seus próprios filhos. Neste sentido, incluir as famílias em decisão compartilhada sobre e definição de metas para a educação e aprendizagem de seus filhos, condiz com as teorias de Freire (2006) quando define as características de uma escola cidadã e democrática.

Assim como Paulo Freire acreditava que a escola poderia libertar, dar esperança e autonomia aos cidadãos, pode-se acreditar que as famílias podem somar valores a estas conquistas, pois, como ninguém, mães, pais, avós, tios, cuidadores conhecem os avanços (físicos ou intelectuais) dos seus filhos, por insignificantes que sejam aos olhos de outros. Muitas vezes, a família consegue entender que o filho conseguiu dar um importante passo em termos de aprendizagem. No âmbito educacional e social, a família e a escola devem formar parcerias a partir de projetos voltados para superar os novos desafios impostos pela sociedade nos últimos anos.

Neste contexto, a presente dissertação tem como objetivo investigar as implicações da colaboração da família no processo de inclusão escolar, por meio da troca de saberes e do compartilhamento de histórias de vida dos responsáveis por estudantes incluídos. A pesquisa foi realizada no interior de uma escola da rede pública no Município de Mesquita na Baixada Fluminense.

A educação é direito de todos! Mas, por um grande período, esse direito não foi garantido para os alunos com deficiência nas escolas brasileiras. Dados do Censo Escolar apontam um crescimento contínuo de 2013 a 2024 nas matrículas da Educação Especial (EE), com destaque para o número de matrículas na educação

infantil, nos últimos quatro anos (IRM, 2025). Porém, é sabido que somente a matrícula não proporcionará ao aluno típico ou atípico uma aprendizagem significativa. A inclusão e a aprendizagem não se dão apenas com a matrícula de uma criança na rede pública de ensino. Mas, essa matrícula será o início de um processo muito significativo. Não se trata apenas de um processo ensino-aprendizagem de conteúdo de um currículo oficial. O que acontece após a matrícula poderá atribuir a este aluno com deficiência ou esta aluna com deficiência um novo sentido de pertencimento ao grupo da escola, assim como uma nova identidade como estudante.

No primeiro capítulo desta dissertação, revelaremos três vivências negativas com a educação inclusiva: a ausência de diagnósticos, falta de adaptações escolares, presença feminina solitária no apoio à criança com deficiência, ausência de alunos fora do padrão nos bancos escolares, a deficiência sendo rotulada como dengo. Assim, inicia-se minha inspiração para a pesquisa sobre a importância da família na inclusão escolar.

No segundo capítulo, é apresentada a justificativa do estudo, fundamentada na necessidade de fortalecer a parceria entre família e escola como estratégia para garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. O capítulo dialoga com os objetivos e com os autores e pesquisas que discutem a educação inclusiva e que evidenciam a relevância da participação familiar na construção de uma escola democrática, acolhedora e comprometida com a equidade.

No terceiro capítulo, apresentaremos um breve histórico sobre a Educação Inclusiva, apontado por transformações significativas ao longo dos anos, com mudanças nas concepções sociais, filosóficas e pedagógicas sobre a pessoa com deficiência no interior das escolas, desde os períodos de exclusão e segregação até a consolidação da Educação Inclusiva. Fundamentado na legislação e no livro de Maria Teresa Egler Montoan “Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?” abordamos os principais marcos legais que garantem o acesso, permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes público da Educação Especial, destacando os avanços e os desafios para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

No quarto capítulo, apresentaremos a política de inclusão, dialogando com a legislação e ações voltadas para garantir acesso, permanência, aprendizagem e participação da família. Abordaremos a garantia ao direito de educação para todos

(BRASIL, 2015), as principais barreiras encontradas pela família e a convivência entre família e escola. Neste capítulo tomamos como base os ensinamentos de Perrenoud e Montandon, assim como Paulo Freire sobre o diálogo entre a família e escola, para construção de uma sociedade mais justa e consciente. O capítulo enfatiza, ainda, o papel da família como parceira indispensável da escola na construção de práticas pedagógicas inclusivas, analisando os desafios e as possibilidades de uma atuação colaborativa entre diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

No quinto capítulo, aborda-se “A família no Processo de Aprendizagem”, evidenciando a influência da participação familiar no desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência. Reconhecemos que a família é o primeiro espaço de mediação para o aprendizado do educando (VYGOTSKY, 1994), influenciando no desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos. São discutidos aspectos relacionados à presença ou ausência da figura masculina no acompanhamento da vida escolar, bem como as contribuições da família para a promoção da autonomia, da inclusão e da construção de trajetórias educacionais mais significativas, fundamentais em uma perspectiva dialógica e colaborativa.

No último capítulo, apresenta-se o contexto e a metodologia da pesquisa, contemplando a caracterização do município de Mesquita e da Escola Municipalizada Professor Quirino, os procedimentos metodológicos adotados e a análise dos dados produzidos nos encontros com as famílias e os profissionais da escola. Também é descrito o Produto Educacional, um e-book, evidenciando como os momentos de diálogo e compartilhamento de experiências contribuíram para fortalecer a parceria entre família e escola e para construção de práticas inclusivas voltadas à permanência dos estudantes com deficiência, para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, para escuta e compartilhamento de vivências dos responsáveis que contribuíram significativamente para a confecção do e-book, no qual as famílias são protagonistas das narrativas que promovem reflexões sobre a inclusão escolar e social.

1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Minha formação acadêmica teve início no ano de 1994, ainda muito jovem, minha decisão foi pautada na convivência com três pessoas com deficiência. Em 1983 nasceu meu primo, o segundo filho dos meus tios maternos, com o passar do tempo a família percebe que ele era diferente das outras crianças, todas as crianças brincavam nas reuniões familiares, interagiam com seus pares, ele só ficava com a mãe.

Não brincava nem com seu irmão e evitava contato afetivo ou corporal, os adultos o classificavam como: mimando, estranho, garoto grande que continua com atitudes de bebê e por fim acreditavam que precisava de castigo físico para melhorar. Apesar da família ser o primeiro ambiente social, dessa forma desempenhar um papel crucial para a formação social inicial, na família o indivíduo encontra todo o suporte para lidar com problemas posteriores da sua vida, mas esta família pode também estar entre as barreiras para o processo de inclusão social.

Meu primo não encontrou o suporte necessário no ambiente familiar, pois a única pessoa que interagia com ele era a sua mãe. Minha tia lhe dedicava toda atenção, o seu filho mais velho passou a procurar nas tias e no seu pai o acolhimento necessário. Na família todos frequentaram o Jardim de Infância, como naquela época a obrigatoriedade da matrícula não era nessa fase, minha tia só matriculou meu primo na 1ª série do 1º grau, ele estudou por alguns meses, não conseguiu a adaptação necessária.

A escola naquela época era excludente, a socialização era feita apenas com as crianças que pertenciam ao mesmo perfil de aprendizagem, como a única maneira de socialização do meu primo era um olhar e raramente um sorriso para alguns familiares, na escola ele apenas chorava e gritava, a responsável decide que iria deixá-lo em casa. E essa decisão permaneceu pela sua vida toda. Ele não fazia nenhuma terapia, cada dia mais nervoso e suas consultas ao neurologista, tornaram-se mais frequentes, a cada consulta a medicação aumentava. Ele crescia apático e muitas vezes a medicação era atualizada pelo Farmacêutico da Comunidade.

Hoje, fazendo uma releitura dessa situação, meu primo era um aluno com deficiência, a escola não contribuiu com processo de inclusão escolar dele, a família não encontrou na escola o suporte necessário para a sua permanência no interior da

Unidade Escolar, a família desconhecia sobre a sua importância no desenvolvimento do meu primo.

Ele falece antes da escola acreditar que o processo de inclusão escolar é possível, antes das estratégias pedagógicas, dos suportes e apoios educacionais necessários para o desenvolvimento das habilidades dos alunos serem fundamentais para permanência do educando com deficiência no interior da escola.

Freire (2006) destaca a importância do diálogo no processo educacional, a família e a escola construindo coletivamente a inclusão do aluno com deficiência é primordial para minimizar os problemas que enfrentamos no cotidiano escolar. Minha experiência pessoal, como familiar atípico, e a revisão de literatura que se relaciona à temática de inclusão demonstram que, quando pensamos em dialogar com a família para a construção de uma prática pedagógica diferenciada, estamos buscando incluir a família na aprendizagem do aluno e erradicar o pensamento que exclui alunos atípicos das escolas.

A outra pessoa que contribuiu para o meu processo de estudos na área de educação especial foi quando minha vizinha apresentou à minha família um menino que foi abandonado pela mãe, pois era “excepcional” (Brasil,1961), nome que era usado para as pessoas com deficiência na época. Minha irmã se sensibiliza com a situação e começa a ajudar, logo se torna a madrinha da criança.

Essa criança não passou pelo processo de adoção, não frequentou a escola na idade certa. Muitos anos depois toda documentação ficou pronta e a matrícula foi realizada na 1ª série, já com 12 anos de idade cronológica. Antes de frequentar a escola, todos da rua tentaram ensiná-lo, porém ele não aprendia, um menino que brincava, falava com todos e estava sempre indo nas vendinhas da Comunidade executando alguma tarefa. Ele só não aprendia as letras e números. Na escola, não foi diferente, não aprendia como as outras crianças. A solução foi deixá-lo em casa, pois em casa ele ajuda muito.

Na política inclusiva brasileira (Brasil, 2015), a escola precisa adaptar as atividades para o aluno e a família atua como suporte necessário na garantia da permanência do aluno no espaço escolar. Naquela época, as escolas focavam nos conteúdos e na memorização, os alunos que não absorviam as informações de forma adequado eram excluídos do espaço escolar. Meu vizinho hoje seria provavelmente diagnosticado com Deficiência Intelectual (DI), seu funcionamento intelectual apresenta-se abaixo da média. Atualmente, tenho pouco contato com ele, porém são

nítidas as suas limitações.

Em 1987, outra pessoa entra na minha vida, uma adolescente que conversava com poucas pessoas. A adolescente recebia todo o suporte da sua família, ela frequentava a escola e apresentava dificuldades em alguns conteúdos. No decorrer da nossa amizade, a seletividade alimentar apareceu, as estereotipias aumentaram e a fala passou a ser monossilábica. Seu processo de leitura foi iniciado e a participação da família no processo escolar fez toda diferença, mesmo com a segregação educacional. No decorrer da história da educação especial, a escola vivenciou vários processos educacionais, a exclusão, a segregação, a integração e, por fim, a inclusão.

“As políticas públicas de atenção às pessoas com deficiências no sistema público são relativamente recentes na história brasileira, considerando o contexto internacional” (Fernandes; Orrico,2012, p. 47). O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia em 1990 (UNICEF, 1990). A inclusão tornou-se uma palavra conhecida por todos os educadores, pois cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias necessitando de acolhimento no ambiente escolar de forma igualitária.

Em 1995, início a graduação em fonoaudiologia, acreditando que esse curso me daria todo o suporte necessário para garantir a permanência do aluno com deficiência no ambiente escolar, apenas por ouvir falar sobre a fonoaudiologia. Eu não tinha noção do que era essa área da saúde. Após a formatura, comecei a exercer a função, porém, a vontade em trabalhar com a formação do indivíduo nos anos iniciais, me motivou a iniciar um curso pós-médio de formação de professores.

Em 2004, início o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no curso de Pedagogia, com muita esperança em aprender como lecionar para todos os alunos, sem excluir os que apresentam alguma dificuldade. Na academia, algumas disciplinas apresentavam um novo olhar sobre o processo de inclusão, mas quando vivenciava a minha prática na sala de aula de uma escola pública, não conseguia integrar a teoria com a prática. Em 2008, concluo a nova graduação e agrego mais conhecimento para o meu fazer pedagógico.

Em busca de uma Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, início à procura de cursos para embasar a minha prática, cursos curtos e longos, todos sobre educação especial. Nesta busca, faço duas especializações em Educação

Inclusiva e um curso de extensão em Educação Inclusiva.

Em 2017, assumo a Direção Adjunta de uma escola municipal no Município de Mesquita, com a vontade de proporcionar uma escola para todos, onde todos pudessem aprender de acordo com as suas especificidades. Começo a realizar os encontros com os pais dos alunos incluídos (Brasil, 2015), buscando a integração da Escola com as famílias. O objetivo principal dos encontros era a colaboração dos pais no processo de ensino aprendizagem dos seus filhos. Muitos pais não acreditavam na aprendizagem de seus filhos, acreditando que sua obrigação era somente fazer a matrícula. Nos encontros, realizávamos a acolhida e o compartilhamento de experiências sobre o cotidiano dos alunos atípicos dentro e fora da Unidade Escolar.

Diante dos aspectos práticos, da vivência no cotidiano escolar apresentados, propomos as seguintes questões de pesquisa: Qual é o papel da família no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência? Como a escola poderá estabelecer pontes com o mundo do trabalho? Qual é o impacto da participação ou ausência da figura masculina no processo de inclusão? Será que a participação familiar influencia no desempenho dos alunos incluídos? Quais são as principais barreiras enfrentadas pelas famílias para uma participação significativa na inclusão escolar?

O estudo parte da hipótese de que a participação da família na inclusão escolar irá criar ambientes de aprendizagem colaborativos e mais inclusivos para todos, sendo minimizada a evasão escolar dos alunos com deficiência.

A Dissertação em questão tem como objetivo geral investigar as implicações da colaboração da família no processo de inclusão escolar na Escola Municipalizada Professor Quirino, por meio da troca de saberes e do compartilhamento de histórias de vida dos responsáveis por estudantes público da educação especial.

A dissertação foi contextualizada a partir das motivações e vivências pessoais e profissionais da pesquisadora. A dissertação relata experiências históricas negativas com a educação especial inclusiva, como a ausência de diagnósticos, a falta de adaptações e processos de segregação e abandono escolar, que serviram de inspiração para investigar a importância fundamental do suporte familiar e escolar na inclusão.

Passemos agora a justificativa do estudo.

2. JUSTIFICATIVA

Com base nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são um conjunto de 17 objetivos criados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, como parte da Agenda 2030, para promover um desenvolvimento mais justo, inclusivo e sustentável para todos os países membros. Temos metas para a manutenção da vida e convívio de forma sustentável, direcionadas a diversos desafios da atualidade. Um destes desafios é a educação de qualidade para todos e todas as pessoas. O “ODS número 4”, tem a Educação qualidade como meta, e enfatiza a conclusão dos níveis básicos da educação de forma equitativa e com resultados de aprendizagem relevantes e eficazes (ONU, 2025).

A escolha pela temática deve-se ao fato de que, ao longo da minha caminhada observei que as famílias atípicas não acreditavam na possibilidade de aprendizagem dos seus filhos com deficiência e por vivenciar muitos sujeitos excluídos do ambiente escolar pela ausência da parceria da escola com a família, reconhecemos que, no processo de escolarização quando a matrícula se tornou obrigatória, a família passou a matricular seus filhos, mas a sua ausência era notória dentro do ambiente escolar, dificultando a permanência do aluno com deficiência no espaço escolar e a aprendizagem de forma significativa. “O papel da família e da escola no que se refere ao processo educativo dos alunos com necessidades especiais são de importância para Educação e deve garantir que a aprendizagem dos alunos com deficiência aconteça de forma ética, democrática e cidadã”. (Silva, 2010, p. 22).

A escolarização dos alunos e das alunas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem garantia legal, mas a permanência deste coletivo, assim como do Público da Educação Especial (PAEE) em escolas e turmas regulares, tem sido objeto de estudos. Acredita-se que, a construção dessa parceria deverá partir da escola, preparando a família para contribuir cada dia com o processo educacional do aluno. Todavia, muitas famílias sentem-se impotentes quando recebem o diagnóstico dos filhos, por não sentirem preparadas para realizar a matrícula dos filhos diagnosticados e ainda acreditarem no seu progresso dentro da escola. Diante disso, é necessário dialogar com essas famílias para que a conscientização da importância da sua colaboração no processo de ensino aprendizagem seja notória.

Mel Ainscow e Windys Ferreira (2003), refletindo sobre as experiências internacionais de educação inclusiva, afirmam que a exclusão educacional sempre conduz ao mesmo fim prejudicial para aqueles que a experimentam, ou seja, viver às margens da sociedade. Atualmente quando pensamos em inclusão escolar, nos remetemos ao aluno e à aluna com desenvolvimento atípico, professores especialistas, Plano Educacional Individualizado (PEI), atividades flexibilizadas na perspectiva inclusiva, tutoria por pares, ensino colaborativo e mediação de aprendizagem. A família destes alunos e alunas, em alguns momentos fica esquecida no processo de inclusão escolar, encontra-se à margem dos planos e planejamentos escolares.

Philippe Perrenoud (2000), referindo-se às Dez Novas Competências para ensinar, destaca que uma delas é informar e envolver os pais no processo de Ensino Aprendizagem. O mesmo autor, afirma que para construir um diálogo equilibrado entre a família e a escola se faz necessário a interação e não segregação das famílias.

Baião, Barreiros e Santos (2019) no artigo “Eu aprendi a ler no final: Reflexões sobre diferentes tempos e processos de aprendizagem”, relatam um querer simples: que todas as nossas crianças se alfabetizem, independentemente dos percursos de cada um como sujeito de aprendizagem. Na medida que construímos com os responsáveis um percurso, a permanência do aluno no espaço escolar se dá, de modo a beneficiar sua aprendizagem.

Considerando que a mulher dentre tantas tarefas e afazeres, geralmente é aquela pessoa que vai acompanhar a rotina escolar do filho, filha, neto, neta, irmã e irmão etc. Fato que podemos verificar na vivência com o cadastro de matrícula escolar, que mostra que a maioria dos responsáveis por alunos em escolas são as mulheres: mães, tias, avós e irmãs. E as desigualdades familiares, de gênero e sociais levam muitas mulheres mães a contarem com a frequência e contextos escolares, como componente não só no desenvolvimento de saberes curriculares específicos da escolarização, mas pelo universo de possibilidades e oportunidade que este espaço pode proporcionar a estudantes com identidades e estigmas (Goffman, 2004) historicamente vulneráveis como é o caso do aluno com deficiência.

Entre os excluídos, as mulheres são numerosas e as estatísticas apontam-nas como as mais atingidas pela exclusão. São numericamente as mais excluídas do emprego formal, dos lugares de decisão, dos benefícios de proteção legal,

e foram historicamente colocadas à margem da esfera pública em função de uma desigualdade social que durante muito tempo foi considerada como parte de um patrimônio cultural da sociedade (Costa; Ávila, 2002, p. 12).

Quando esta mulher precisa lidar com o cuidado de menores ou familiares com deficiência, esta exclusão é vivenciada de maneira ainda mais severa. Em alguns casos, a escola passa a integrar a rede de apoio e lidar com as dificuldades inerentes ao processo de escolarização que se relacionam à "ação colaborativa entre família e escola para que as barreiras da exclusão sejam superadas e haja contribuição no desenvolvimento e na qualidade de vida dos alunos" (Xavier e Gonzalez, 2024, p. 188). Isto se dá porque os alunos com deficiência, que apresentam maior dificuldade nas interações sociais, locomoção e comunicação, podem se beneficiar das interações que se dão no espaço escolar. Estas interações podem provocar mudanças positivas no comportamento do aluno com deficiência, promovendo aprendizagens e desenvolvimento satisfatórios, refletindo em outros espaços de convívio e na qualidade de vida.

A necessidade da construção de uma relação positiva entre a família e escola deve ser para que o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) seja feito com a contribuição de todos os envolvidos, para que o educando tenha uma educação de qualidade dentro e fora da Unidade Escolar. "Ninguém avança sozinho em sua aprendizagem, a cooperação é fundamental." (Freinet, 2000)

A prática escolar precisa estar pautada em uma educação inclusiva que acolha a todos, conforme diz Boaventura de Souza Santos (2003), "temos o direito de ser iguais quando a nossa igualdade nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza" (Santos, 2003, p.56). Daí a necessidade de equidade para identificar as diferenças, e juntamente com as famílias alinhar práticas inovadoras inclusivas para a formação integral dos estudantes, contribuindo para a formação crítica e autônoma dos mesmos dentro do espaço escolar.

As famílias terão muito a contribuírem sobre a inclusão escolar, ao relatarem sobre as suas vivências nos espaços escolares da matrícula a permanência. Acreditamos que a junção da experiência das famílias sobre a inclusão e o conhecimento das políticas inclusivas, irão nortear o presente projeto.

Tendo como base os ensinamentos de Philippe Perrenoud e Paulo Freire sobre o diálogo entre a família e escola, para construção de uma sociedade mais

justa e consciente, e como Produto Educacional, a proposta de criação de um E-book intitulado *“Pontes da Inclusão: família e escola em diálogo”*, voltado as narrativas dos conflitos e experiências das famílias dentro do ambiente escolar e na sociedade.

Este capítulo fundamentou a relevância do estudo, alinhando-o a metas globais (como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS). Centralizando-se na necessidade urgente de fortalecer a parceria entre família e escola como uma estratégia indispensável para superar os desafios da exclusão, garantindo a permanência, o acolhimento e a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência

3 A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A inclusão escolar no Brasil está vinculada a garantia de acesso, permanência, participação da família e aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2015). “Um ambiente inclusivo não é aquele que conta com a presença de crianças com deficiência. É, antes de tudo, um espaço onde se privilegiam as relações humanas” (Tardin, 2018, p.34). Mediante os argumentos do autor, compreende-se que para viver uma Educação inclusiva (Brasil, 1996), no Brasil, é cabível investir em estratégias capazes de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. A inclusão não se refere tão somente à acessibilidade destes estudantes, mas também envolve o uso de metodologias adequadas e professores habilitados e capacitados neste processo. “Uma escola que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2006, p. 6).

As crianças em fase de desenvolvimento devem ser estimuladas de forma eficiente, fazendo-se necessário, não somente a utilização de técnicas adequadas e metodologias capazes de garantir a boa qualidade do processo de ensino e aprendizagem, mas também, a formação de parcerias com toda a comunidade escolar, em especial, informar e envolver os pais na construção dos saberes (Perrenoud, 2000). Seguindo esta visão, Tardin (2018) acredita que, na política de Educação Inclusiva, a escola deve estar preparada para atender à demanda escolar de cada criança, inclusive, estando pronta para acolher e respeitar cada diferença e a diversidade cultural de todos. A autora retoma a ideia de Candau (2009) sobre as diferenças existentes no interior da escola, onde se faz necessário observar os discursos existentes sobre a inclusão, para que tais discursos não se tornem uma maneira de excluir.

> Como se reveste do discurso da inclusão, muitas vezes nos passa desapercebida. Está presente com especial força quando a inclusão, isto é, a presença dos “outros”, dos diferentes, nos contextos educativos, se dá sem que nenhuma outra mudança seja introduzida, pelo contrário, tudo permanece “o mesmo”. É esta inclusão que queremos afirmar? (*apud* Tardin, 2018, p. 34).

Isto significa dizer que a verdadeira inclusão, segundo a reflexão de Candau (2009), não pode se limitar apenas à presença de indivíduos considerados "diferentes" no espaço educativo, sem que haja uma transformação real nas práticas, nos ambientes e nas atitudes adotadas. Quando a inclusão ocorre de forma

superficial, mantendo tudo como sempre foi, ela corre o risco de se tornar uma mera formalidade, uma inserção simbólica que não promove mudanças no modo de ensinar, aprender e se relacionar.

Portanto, a inclusão autêntica exige uma reformulação dos processos pedagógicos, das relações e das estruturas escolares, de modo a valorizar a diversidade e garantir o direito de todos de participarem de forma plena e significativa. Assim, a inclusão não se reduz à presença física, mas se manifesta na transformação do ambiente escolar em um espaço verdadeiramente democrático, acolhedor e equitativo (Candau, 2009).

Afirmamos uma inclusão que precisa fazer parte do cotidiano escolar, como afirma Nascimento (2014, p.13) sobre a inclusão de pessoas com deficiência em busca de uma sociedade mais digna para todos, com ou sem deficiência, “Isso só será possível quando cada cidadão, cada um de nós, entendermos que o movimento pela inclusão não é algo que está distante; o movimento pela inclusão é algo que deve fazer parte do nosso cotidiano”. Para compreender o atual momento da educação inclusiva no Brasil, apresentaremos a história da Educação Especial, até o movimento da Educação Inclusiva.

É imprescindível ressaltar que a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência no ensino regular implica na necessidade de profissionais capacitados e preparados para atender adequadamente as demandas desses alunos especialmente em termos de inclusão pedagógica e social (Caetano, Mafezoni, 2014).

Neste contexto, o Ministério da Educação estabelece que é preciso assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2015), como também, orientar os sistemas de ensino, garantindo o acesso a um processo de ensino e aprendizagem eficiente e inclusivo (Brasil, 2008).

Pode-se concordar com os argumentos de Chicon (2016) quando percebe a necessidade de promover a integração social das crianças com deficiência, auxiliando-as no desenvolvimento das potencialidades dentro das escolas, ressaltando que é preciso pensar nos benefícios que os processos de inclusão podem oferecer a estes alunos, especialmente pelas maiores dificuldades de adaptação e socialização

Assim sendo, conforme Blanco (2003) afirma, o tratamento dado às pessoas com deficiências foi fragmentado em quatro fases diferentes:

> A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de “fase da exclusão”, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas (Blanco, 2003, p. 72).

Neto (2018) relata que desde a Antiguidade, as pessoas com algumas alterações anormais, não poderia conviver socialmente. As pessoas ditas como anormais eram enclausuradas em casas, somente a família se relacionava com elas. Algumas pessoas anormais viviam em um local para tratamento. Santos (2006), relata que também na pré-história as pessoas com problemas intelectuais eram rejeitadas pela sociedade e pela família. Tanto na Antiguidade como na Idade Média, o indivíduo que não fosse “normal” acreditava-se que eram dominados por demônios.

Nesses períodos os padrões sociais eram determinados pela Igreja. Existia punição e condenações para os que não estavam dentro dos padrões, ter um filho com deficiência era visto com maldição.

Segundo Souza (2006), o período do Renascimento foi considerado o processo de transformação da mentalidade, sendo constatado outra concepção de anormalidade. Com os avanços da Medicina, surge a patologia. Durante o século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram segregados em internatos, manicômios e outras instituições estatais. Tardin (2018), relata que acreditavam que as pessoas com deficiência seriam bem cuidadas nas instituições residenciais, manicomiais e asilares.

> Acreditava-se que essas pessoas diferentes seriam mais bem cuidadas e protegidas se fossem mantidas em ambientes separados. Essa segregação também era justificada com o argumento de que a própria sociedade precisava se proteger desses indivíduos, tratados como “anormais” (Tardin, 2018, p.18).

Amaral (2001) também discorre sobre os deficientes, que no século XVII permaneceram segregados em internatos.

> No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos

> acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes (Amaral, 2001, p. 32)

No final do século XVIII e início do século XIX surgem as instituições especializadas no tratamento das pessoas com deficiências. Surge a educação especial, onde os indivíduos eram separados de acordo com o seu diagnóstico, escolas especiais cresciam em todo País. De acordo com Glat e Blanco (2009), “a Educação Especial teve sua origem baseada em um modelo médico”. (Glat; Blanco, 2009, p. 19). As mesmas autoras, no entanto, embora considerem que esta seja uma abordagem altamente criticada atualmente, reconhecem que foram os médicos os primeiros a se preocuparem com a escolarização das pessoas com deficiência, que até então eram comumente mantidas com os pacientes dos hospitais psiquiátricos, sem distinção. A segregação, entretanto, ainda era mantida, pois se acreditava que as crianças e jovens, impossibilitados de acessar a escola comum poderiam ser mais bem atendidos em ambientes separados.

Desta maneira, a educação especial foi sendo constituída como um sistema educacional paralelo ao sistema educacional comum. Segundo Mendes (2006), foi no contexto histórico mundial da década de 1960 que surgiram as bases para uma proposta de unificação entre os dois sistemas educacionais, buscando a integração dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na sociedade. Ratificando a ideia de Mendes, os autores Secundino e Santos (2023) compartilham a mesma afirmativa sobre o contexto da educação especial na década de 1960.

> No Brasil, o final do século XIX é considerado como o marco histórico da educação especial, no entanto, somente na década de 1960 é que teve início a fomentação de cursos de formação de profissionais para o ensino de pessoas com deficiência, devido ao crescimento de matrículas de alunos em escolas especiais. (Secundino e Santos, 2023, p.3)

Percebe-se que foi preciso acontecer a matrícula de alunos em escolas especiais, para que houvesse o início de cursos para os professores sobre educação especial, torna-se marcante essa década para o início da relação da escola com a pessoa com deficiência. Podemos destacar alguns acontecimentos dessa época, que favoreceram a educação especial no Brasil. As ações para as mudanças foram impulsionadas por avanços legislativos e campanhas, a Lei 4024 de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, considerada o marco para educação especial, nela foi mencionada a necessidade de atendimento educacional aos “excepcionais”,

dentro do sistema geral de ensino (Brasil, 1961).

Não obstante, essa lei não foi capaz de criar um sistema de ensino capacitado para atender as necessidades desses alunos. As campanhas Nacionais foram organizadas para representar o avanço das políticas educacionais para as pessoas com deficiências, como as seguintes Campanhas: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957; Campanha Nacional da Educação e Reabilitação de Deficiente da Visão em 1958 e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960).

Ainda segundo Blanco (2003), somente a partir da década de 70 que o aluno com deficiência passa a ter acesso a classe regular, desde que esteve adaptado:

> Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70, seria a terceira fase que constitui a fase da integração, quando o portador de deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar. Embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam adaptar-se à classe regular como esta se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar (Blanco, 2003, p. 28).

Tardin (2018, p.21), em seus estudos sobre a origem da integração, considera que a palavra surgiu nos países escandinavos, através de autores que questionavam e denunciavam as instituições residenciais. A autora relata que esse princípio foi amplamente difundido entre países da Europa e América do Norte, onde enunciava o conceito de normalização de serviços, considerava que o adequado para as pessoas com deficiência seriam os mesmos ambientes utilizados por indivíduos de uma mesma idade, porém sem deficiência. O objetivo era integrar essa população, que antes era segregada.

A integração trata-se de um modelo unilateral, em que a pessoa com deficiência deverá adequar-se à escola, não existe uma ação feita pela escola para que a pessoa com deficiência seja incluída, as modificações para recebê-la é pouca ou quase nenhuma, não existe novas práticas pedagógicas, novos espaços e mudanças de atitudes.

De acordo com Mendes (2006), em países como Estados Unidos da América (EUA) e Reino Unido, a integração escolar era operacionalizada por meio de um

sistema em cascata, ou seja, uma oferta continua de serviços com diferentes níveis de integração, de forma que o próprio sistema educacional apresentasse os meios mais adequados para atender as necessidades de cada aluno (Mendes, 2006, p. 390). O nível mais adequado era estabelecido no sentido de favorecer o desenvolvimento do aluno, levando-se em consideração o momento e o contexto de cada um. Para o autor, ao mesmo tempo em que era valorizado o direito da pessoa com deficiência conviver socialmente, era entendido que, antes de tudo, ela deveria ser preparada de acordo com suas peculiaridades para exercer os papéis da sociedade.

Embora, naquele momento, a integração tenha surgido como uma grande evolução para educação especial, a pessoa com deficiência permanecia excluída dentro do espaço escolar, conforme afirma Neto (2018).

> Porém, apesar desta integração ter sido considerada um grande avanço para igualdade de direitos, houve benefícios para promover de fato o seu desenvolvimento. A Deficiência era considerada um problema de quem a possuía, assim, esta deveria tornar-se apta à integração ao meio social. Não cabia à escola se adaptar às necessidades dos alunos, mas às Pessoas com deficiência adaptar-se à escola (inclusive em termos econômicos) (Neto, 2018, p.05).

É importante salientar que a integração envolveu a criação de classes especiais em escolas, com objetivo à escolarização dos alunos com deficiência, porém esses alunos permaneciam afastados dos outros alunos, visando garantir de fato a inclusão as classes especiais passaram a funcionar apenas em casos excepcionais.

Hoje, o que temos é a Educação Inclusiva (Brasil, 2015) que garante que todos os alunos aprendem juntos, em classes comuns, recebendo os apoios necessários. A Educação Inclusiva inicia-se na década de 1990, com a proposta de aplicação prática ao campo da educação a partir de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, surge o termo “Educação Inclusiva”. Para Nascimento (2014), “o movimento pela Educação Inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria “Educação Especial” (Nascimento, 2014, p. 18).

De acordo com Lima (2006), o ensino inclusivo não deve ser confundido com Educação Especial, embora o contemple. A Educação Especial nasceu a partir de uma proposta de educação para todos, independentemente da origem social de cada um. E a Escola Inclusiva, juntamente com uma sociedade inclusiva, refletiu-se em encontros internacionais, por meio de grupos que reivindicavam seus direitos sociais.

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (Brasil, 2007, p.1).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) assegura acesso ao ensino regular a alunos com deficiências variadas: física, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, deficientes visuais, deficientes auditivos e altas habilidades-superdotação, desde a educação infantil até a educação superior.

De acordo com Mendes, o termo “Educação Inclusiva” surgiu no início da década de 1990, nos Estados Unidos da América:

> Embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula. A educação inclusiva pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes da escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum (Mendes, 2006, p. 394).

Percebe-se que a Educação Inclusiva surge através de uma longa caminhada histórica que foi construída por todos ao longo de muitos anos de sofrimento, processo marcado por exclusão, segregação, discriminação e integração. (Blanco 2003, p.72), ressalta que quando se discute inclusão, não estamos “apenas repetindo um termo ou um conceito, mas referindo também aqueles que passaram suas vidas aprisionados em hospícios ou acabaram em uma fogueira para salvar a alma de um corpo deficiente, como ocorreu na Idade Média”.

Tardin (2018), afirma que “com a Educação Inclusiva se retira o foco das intervenções diretamente sobre as pessoas, colocando-o sobre a escola, que passa a ser vista como responsável por acolher as diferenças entre seus alunos” (Tardin, 2018, p.23). A Educação Inclusiva é a transformação da cultura da sociedade, vivenciar dentro da escola práticas inclusivas com a participação de todos, tendo como objetivo a inclusão de todos.

> A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos- independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural — em escolas e salas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Stainback,1999, p.21)

Nesse mesmo sentido, Martins (2008) acrescenta que esse “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos” (Martins, 2008, p.19). Conforme Glat e Blanco a Política de Educação Inclusiva diz respeito a todos:

> Responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (Glat; Blanco, 2009, p. 16).

Para as autoras, o princípio da básico da Educação Inclusiva considera que todos os alunos devem ser acolhidos, coadunam com Mantoan (2003), que afirma que o mais relevante no conceito de Educação Inclusiva é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2003, p.19). Dessa feita, à escola terá a responsabilidade de atender o seu alunado de forma que flexibilize os conteúdos de acordo com as suas necessidades, entendendo que o processo de aprendizagem é possível dentro da sala de aula regular e modificar o pensamento excludente de que os alunos com deficiência não são capazes de estudar, conviver e aprender com os demais.

Considerando as reflexões dos autores sobre os avanços da exclusão até a inclusão, o presente trabalho acredita que as ações referentes a Educação Inclusiva só foram pensadas e desenvolvidas, pois foram amparadas por instrumentos legais, acerca da inclusão escolar.

3.1 Os rumos da Educação Inclusiva no Brasil

De acordo com a legislação brasileira, a família tem o dever de educar os seus filhos e efetivar a matrícula deles no sistema regular de ensino, de 4 anos até 17 anos. No censo escolar de 2024 (INEP 2024), temos o percentual de matrículas de estudantes de 4 anos a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação divido da seguinte forma: 4,3% na classe especial, 53,1% incluído em classe comum sem Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 42,6% incluído em classe comum com AEE.

Os dados mostram um avanço significativo na inclusão escolar nas escolas regulares, no entanto, a oferta de AEE ainda precisa melhorar significativamente. Esses dados espelham a inclusão escolar no município de Mesquita no que tange à classe especial, atualmente temos apenas uma escola de educação especial, porém a maioria das escolas possuem Atendimento Educacional Especializado para ofertar aos alunos com deficiência.

Atualmente, temos 92,6% dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação matriculados na rede regular de ensino de acordo com o censo escolar de 2024. Isso mostra o crescimento das matrículas, pois, no censo de 2023, tínhamos 91,3% dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino. Mas, como dizem Rocha e Pletsch, na

> [...] inclusão educacional como proposta (...) não basta apenas oferecer acesso ao aluno com deficiência e outras condições atípicas na escola, mas é preciso garantir-lhe o direito de participar das atividades educacionais e, consequentemente, se desenvolver a partir de propostas de ensino e aprendizagem que levem em consideração as suas especificidades. (Rocha; Pletsch, 2015, p.14)

A Constituição surge para garantir o acesso e permanência dos alunos dentro do ambiente escolar, a escola juntamente com a família irão contribuir na garantia das propostas de ensino para esse público da Educação Especial, hoje apenas 25% dos alunos público da Educação Especial concluem a Educação Básica e muitos deles com mais de 25 anos.

Enfatiza-se a importância de professores com especialização adequada em educação especial inclusiva, bem como a capacitação de professores do ensino regular para atender esses alunos. A autora do Livro Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Mantoan (2003) define a inclusão da seguinte forma: “buscar articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimento.” (Mantoan, 2003, p.130), a escola deverá promover essa inclusão nos seus espaços, onde todos os alunos sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

> Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. (Mantoan, 2003, p.13)

No ano de 2008 surge a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), estabelecendo diretrizes para que todos os estudantes frequentem a escola regular. A Política Nacional de Educação Especial é um marco na garantia do direito à educação para todos, alinha-se à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006.

A Política Nacional de Educação Especial orienta sobre novas práticas de ensino, com a possibilidade de atender às especificidades dos alunos públicos da educação especial, para culminar em um ambiente educacional inclusivo.

> A educação inclusiva concebe a escola com um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. (Rapoli; Mantoan; Santos; Machado, 2010, p.08)

Percebe-se que com a Política Inclusiva um novo olhar surge sobre a inclusão, a escola passa a acolher as diferenças entre seus alunos e busca incluir no cotidiano escolar atividades inclusivas. No ano de 2014 o Ministério da Educação (MEC) por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE) definiu Diretrizes, Metas e Ações, por meio da mobilização entre representantes do governo, e sociedade civil em debate sobre a educação Nacional, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, resultando em contribuição relevante para definição do

Plano Nacional de Educação 2014 a 2024, Lei 13.005/2014 (Ferreira, 2018). O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, Lei 14.934 de 25 de julho de 2024. (Brasil, 2024).

A Proposta de Lei (PL) Nº 2.614/2024 do Poder Executivo aprova o PNE para os anos de 2026 a 2036, este Plano teve sua aprovação no dia 25 de março de 2026. Um plano composto de 19 objetivos, 73 metas e 374 estratégias. Apresenta objetivos específicos direcionados à inclusão nas diversas modalidades de ensino são eles:

> Garantir o acesso, a oferta e a aprendizagem dos alunos da educação especial e bilíngue de surdos; (...) ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com inclusão e redução de desigualdades; (...)" ampliar a formação de mestres e doutores, de forma equitativa e inclusiva, com foco na solução dos problemas da sociedade; (Senado Notícias, 2026).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13 146/2015 (Brasil, 2015),

conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), representa um avanço extraordinário para garantia dos direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiência dentro e fora do espaço escolar, fortalecendo a educação inclusiva brasileira.

Neste Estatuto encontramos o conceito de Pessoa com Deficiência, a deficiência é compreendida como resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que dificultam a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015). Destacamos a proibição de valores adicionais às mensalidades de escolas particulares em razão da deficiência e a garantia da pessoa com deficiência ter o direito à educação em todos os níveis. A LBI assegura também à acessibilidade urbana, arquitetônica, nos transportes, na informação e na comunicação. Além de obrigar serviços públicos e privados a garantirem condições de acesso e uso autônomo a pessoa com deficiência. A LBI garante a capacidade legal para exercer atos da vida civil, como se casar, trabalhar, votar, ser votado, entre outros direitos, sem discriminação. Os artigos 88 e 89 versam sobre a punição à discriminação, onde a pena poderá ser de 1 a 3 anos de reclusão e multa.

Com a política de uma educação inclusiva, avançamos com no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE tem função complementar e suplementar (Brasil, 2009), disponibilizando aos alunos os serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras na aprendizagem.

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) implementada pela Portaria Normativa de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), é um espaço necessário na escola para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que também pode a ser ofertado em ambientes hospitalar e domiciliar (Brasil, 2009), este atendimento não substitui as classes comuns.

> Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2007).

Em continuidade ao fortalecimento das políticas públicas voltadas à Educação Especial Inclusiva, a Portaria MEC nº421, de 15 de maio de 2026, regulamenta a

Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e Institui a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). A normativa reafirma que a garantia da qualidade educacional deve ser assegurada por meio do conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, reforçando a responsabilidade compartilhada entre escola, família e demais redes de proteção social na construção de um processo educativo inclusivo (Brasil,2026).

Apesar dos avanços, ainda existem muitos desafios na caminhada da inclusão escolar no Brasil, temos como desafios no cotidiano escolar: falta de formação adequada para os professores, infraestrutura das escolas com a ausência de adaptação, preconceito e resistência por parte da comunidade escolar.

A inclusão escolar vai além da presença física na sala de aula, buscamos a participação plena, a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais justa.

> Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como espaço de convivência para desenvolver sua “socialização”. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. (Glat; Pletsch; Fontes,2007, p.344)

A Educação Especial Inclusiva, se devidamente compreendida como educação para todos e com todos, buscará maneiras de remover barreiras para aprendizagem e participação de todos, independentemente de suas necessidades. De acordo com Cunha (2015, p.63), “a aprendizagem não deve ser confundida com os processos naturais de crescimento humano, pois ela envolve um indivíduo nas mais diferentes etapas da vida, isto é, quando aprende algo não se esquece.

Com a inclusão o ambiente escolar fica diversificados, possibilita novas aprendizagens para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, onde todos se desenvolvem superando as suas fraquezas e prevalecendo as suas potencialidades. Lima (2006) afirma:

> Tal inclusão é o modo ideal de garantir igualdade de oportunidades e permitir que alunos com deficiência possam relacionar-se com outros e estabelecer trocas para construir uma sociedade mais igualitária e consciente da necessidade de inclusão. O autor relata que nessa relação, todos se desenvolvem a igualdade nos relacionamentos permite trocas e não estagna o desenvolvimento (Lima. 2006, p. 11).

Isto significa dizer que a inclusão escolar, ao promover a convivência e a interação entre alunos com e sem deficiência, favorece o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa. A relação de equidade nos relacionamentos escolares não apenas enriquece o aprendizado de cada indivíduo, mas também evita a estagnação do desenvolvimento social e pessoal, promovendo uma cultura de inclusão, solidariedade e consciência coletiva sobre a importância de valorizar a diversidade humana (Lima, 2006).

Segundo Freire (2006), a educação deve ser um ato de transformação social, no qual o processo de aprendizagem está intrinsicamente ligado à conscientização e ao respeito mútuo. O mesmo autor defende que a verdadeira educação deve promover a autonomia, a reflexão crítica e a valorização da diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a inclusão escolar não é apenas uma questão de adaptação ou de políticas formais, mas um processo pedagógico que exige uma mudança de mentalidade, o reconhecimento das diferenças como potencialidades e a construção de um ambiente onde todos possam aprender e crescer juntos (2006).

A trajetória da Educação Especial pode ser compreendida, a luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, como um movimento de superação das concepções que reduziam a deficiência a uma condição exclusivamente biológica. Em “Fundamentos de Defectologia”, o autor critica os modelos que enfatizam apenas as limitações do sujeito e defende que o desenvolvimento humano é construído nas relações sociais, culturais e educativas. Dessa forma, a Educação Especial deve ter como finalidade promover a participação da pessoa com deficiência na vida social, reconhecendo suas potencialidades e oferecendo condições para o pleno desenvolvimento.

Vigotski afirma que:

> O defeito orgânico (a cegueira, a surdez etc.) é, em si, um fato biológico. Mas o educador tem de trabalhar não apenas com os fatos por si mesmos, como com suas consequências sociais. Quando temos diante de nós uma criança cega como objeto de educação, há que trabalhar não tanto com a cegueira, mas com os conflitos que surgem nessa criança ao incorporar-se à vida. Por isso, a educação da criança com deficiência não é mais que a educação social. De um modo exatamente igual, os processos da compensação que se apresentam nessa criança, sob a influência do defeito, dirigem-se, no que é fundamental, não pela linha da eliminação do defeito (o que é impossível), mas pela linha do vencimento psicológico, da substituição, da nivelação do defeito; pela linha da conquista da validade social ou da proximidade a ela. O defeito como se expressou anteriormente, é não só uma menos-valia, uma insuficiência, uma debilidade, mas também um

> incentivo, uma fonte de força e de capacidades, um estímulo para compensação[...] A ciência indica o caminho para a educação da criança com defeito: é necessário organizar todo o processo educativo pela linha das tendências naturais à compensação do defeito (Vigotski, 2022, p.265 e 266).

Essa compreensão representa um marco importante para evolução da Educação Especial, pois desloca o foco da incapacidade para construção de práticas inclusivas que valorizem o desenvolvimento integral do estudante.

Essa concepção dialoga com a trajetória das políticas públicas brasileiras, que passaram de um modelo assistencialista e segregador para uma perspectiva inclusiva, fundamentada no direito de todos à educação. Assim, a escola deixa de ser um espaço destinado apenas à adaptação do aluno com deficiência e passa a assumir o compromisso de transformar de transformar suas práticas, eliminando barreiras e garantindo a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Nesse sentido, as contribuições de Vigotski permanecem atuais ao defender uma Educação Especial comprometida com a inclusão, a mediação social e a valorização das capacidades humanas. Espera-se que políticas educacionais agreguem maior valor ao processo de inclusão de alunos com deficiência, conforme se pode ver no capítulo a seguir.

Neste capítulo foi apresentado um panorama histórico e legislativo da Educação Especial, mapeando os paradigmas que nortearam o tratamento das pessoas com deficiência ao longo do tempo: da exclusão e segregação em instituições fechadas, passando pelo modelo de integração, até alcançar a atual perspectiva da Educação Inclusiva. O capítulo dialogou com os principais marcos legais que asseguram o acesso e a participação equitativa nas escolas regulares.

4 A POLÍTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR

A educação inclusiva é um movimento mundial respaldado nos princípios de direitos humanos e cidadania de forma a garantir o direito à igualdade de oportunidades. Fernandes e Orrico (2012), falando sobre acessibilidade e inclusão social afirmam que, as Declarações, Pactos, Resoluções e Cartas internacionais que tratam da cidadania, apresentam formações discursivas que sinalizam a existência de exclusão social e falta de acessibilidade aos bens sociais de grupos em estado de vulnerabilidade. Assim percebe-se momentos históricos de exclusão que perpetuam o estado de vulnerabilidade.

A Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, representa um marco fundamental na luta pela democratização do acesso à educação, promovendo a inclusão de estudantes de diferentes origens, habilidades e necessidades em salas de aula regulares. Essa declaração reforça a importância de reconhecer a diversidade como uma riqueza e um elemento central no processo educacional, defendendo que toda criança, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou socioeconômicas, deve ter o direito de aprender em ambientes inclusivos (Brasil, 2008).

O documento apresenta duas contribuições essenciais: primeiramente, afirma a necessidade de promover a educação inclusiva, como uma estratégia para garantir a participação de todos os estudantes na vida escolar, combatendo a exclusão social e promovendo a equidade. Em segundo lugar, sugere o aprimoramento dos sistemas de ensino, de modo a assegurar que a implementação de práticas inclusivas seja efetiva, mantendo o padrão de qualidade e o nível adequado de aprendizagem para todos os alunos. Assim, a declaração destaca a importância de políticas públicas, formação de professores e a reestruturação curricular para criar ambientes educacionais acessíveis, acolhedores e que respeitem a diversidade, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária (OEI, 1994).

Além disso, a Declaração de Salamanca inspirou uma série de políticas e ações em âmbito nacional e internacional, impulsionando a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e promovendo uma cultura de respeito às diferenças. Ela reforça que a inclusão não é apenas uma questão de acessibilidade física, mas também de mudança de paradigmas e de valores, promovendo uma educação que valorize a diversidade como um elemento enriquecedor para toda a comunidade escolar (OEI,

1994).

A Política da inclusão escolar propõe que todos os estudantes deverão ser educados juntos, na escola regular, contando sempre com o apoio necessário para que cada aluno aprenda e desenvolva. De acordo com Baião, Barreiros e Santos (2019), com aprimoramento das ações pedagógicas diversificadas e planejadas para atender à real demanda dos alunos a ampliação do atendimento pedagógico será realizada de forma efetiva.

Neste sentido, observa-se que a implementação de uma política de inclusão escolar eficaz depende do aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Assim, a ampliação do atendimento pedagógico, com recursos e estratégias adequadas, possibilita que todos tenham condições de aprender e desenvolver suas potencialidades, promovendo um ambiente escolar mais justo, equitativo e acolhedor. Dessa forma, a inclusão deixa de ser uma mera formalidade e se transforma em uma prática efetiva de transformação social e de promoção da cidadania (Baião, Barreiros e Santos, 2019).

Durante muito tempo o acesso dos alunos com deficiência no ambiente escolar foi vedado, estudos mostram que os alunos com deficiência foram incialmente excluídos, segregados até serem integrados nos espaços escolares. Através de um longo caminho, surge a inclusão escolar. Conforme afirma Mantoan et al (2010):

> A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. [...] Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. (Mantoan et al., 2010, p.9-10)

No artigo Cenário Político e Tensões Contemporâneas na Educação organizado por Luana Costa Almeida, Adriana Lia Friszman de Laplane, Alexandro Henrique Paixão e Nadia Pedrotti Drabach (2019), aborda a questão do direito à educação na primeira infância, a partir da abertura democrática e ampliação do atendimento aos grupos antes excluídos das diferentes políticas sociais. Com base nos argumentos de Kassar (2011), as mesmas autoras destacam que o contexto de implementação dessas políticas foi marcado por avanços e contradições, como a presença de políticas neoliberais que restringiram o setor público, levando à privatização e terceirização de serviços essenciais.

Após a Constituição de 1988, o Brasil passou a enfatizar a universalização dos direitos sociais, incluindo o direito à educação, como uma conquista histórica das lutas

(Brasil, 1988). Nesse cenário, a inclusão social surge como uma estratégia para garantir o acesso aos bens sociais a grupos historicamente excluídos, buscando uma democratização dos direitos humanos.

Para Almeida, Laplane, Paixão e Drabach (2019), a inclusão na educação tem como objetivo, garantir que crianças com diferentes necessidades possam participar do sistema escolar, promovendo a cidadania e a igualdade de oportunidades, entretanto, entende que a expansão do acesso à educação infantil no Brasil encontra obstáculos, como a insuficiência de vagas, financiamento e formação adequada de professores, dificultando a efetiva inclusão de todas as crianças, especialmente aquelas com algum tipo de deficiência.

> Partimos, portanto, do princípio de que abordar o direito à educação de crianças pequenas, exige uma aproximação com as realidades das famílias, procurando incorporá-las a um projeto societário qualitativamente superior ao que existe, que contemple as demandas sociais e as condições concretas de vida (Almeida et al. 2019, p. 58).

Neste sentido, é importante reconhecer e valorizar as realidades e demandas das famílias na implementação do direito à educação infantil, defendendo que as políticas e práticas educativas devem estar alinhadas às condições concretas de vida dessas crianças, considerando que garantir o acesso e a permanência das crianças com deficiência na escola não pode ser feito de maneira isolada das experiências, necessidades e contexto social das famílias, pois uma abordagem mais inclusiva e humanizada exige uma aproximação que considere suas especificidades.

Estudo conduzido por Bueno e Meletti (2011) sobre matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil no período de 2007 a 2010, citado por Almeida et al. 2019, destaca que:

> [...] o ideal é que a inclusão de alunos com deficiência seja efetivada o mais precocemente possível, mas as matrículas nesta etapa não acompanham, sequer, a estagnação observada nas matrículas gerais nessa etapa do ensino básico, nem o crescimento da própria área da educação especial (Bueno e Meletti, 2011, p. 281 *apud* Almeida et al. 2019, p. 10).

Apesar de dados do Censo indicarem um aumento no número de matrícula na creche e pré-escola no período de 2013 a 2023 (IRM. 2025), há dificuldades na formação de professores e na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades de uma diversidade de crianças, o que reforça a exclusão muitas vezes invisibilizada na rotina escolar.

Sob a ótica de Mantoan (2003), a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo que exige mudanças profundas na estrutura, na cultura e nas práticas da escola, promovendo uma verdadeira democratização do acesso e da participação de todos os estudantes. Para ela, a inclusão não se resume à presença física do aluno na sala de aula comum, mas implica uma reflexão sobre o ambiente escolar, a formação dos professores, as metodologias pedagógicas e a adaptação de recursos didáticos de forma a garantir o pleno desenvolvimento de cada estudante, independentemente de suas diferenças.

No artigo desenvolvido por Nabuco (2010) publicado no Caderno de Pesquisa, a autora discute como a concepção de Educação Inclusiva no Brasil está associada à ideia de Educação Especial, o que acaba criando uma forma de categorizar os alunos com base no comportamento e nas dificuldades que eles apresentam. A autora evidencia que esse modo de pensar reforça uma espécie de “psicopatologia da inclusão”, ou seja, quando os alunos são vistos através de uma lente de déficits e transtornos, em vez de suas singularidades (Nabuco, 2010).

Nabuco (2010) critica essa abordagem pelo fato de focar demasiadamente na deficiência e nos transtornos, surgindo assim o problema da estigmatização dos estudantes. Segundo ela, o documento oficial de 2008 reforça essas categorias, levando a uma visão de que os alunos com dificuldades têm uma espécie de “transtorno global ou funcional”, o que pode limitar a compreensão de suas potencialidades e diferenças reais (Nabuco, 2010).

A autora levanta uma questão relevante, que se refere a ideia de que a política de Educação Especial serve para manter o status quo de instituições específicas, como as escolas especiais, que defendem a manutenção de seus espaços e métodos tradicionais, questionando se essa política de fato promove uma inclusão ou se apenas reforça a segregação disfarçada de inclusão.

Ela também explica que, na prática, essa categorização acaba criando uma espécie de “modelo social” que impõe uma visão única de normalidade, deixando de lado a diversidade de cada sujeito. Para ela, a inclusão deveria ser baseada no reconhecimento da singularidade, e não na tentativa de encaixar todos em categorias padronizadas (Nabuco, 2010). Existe uma diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva segundo Nabuco:

> A Educação Especial repousa sobre contradições sociais de categoria, por exemplo sobre noções de deficiência e de inadaptação e também sobre instituições e públicos específicos. A Educação Inclusiva implica a igualdade

> de oportunidades para todos e o acesso a um direito universal. (Nabuco 2010, p.5)

A partir da reflexão apresentada por Nabuco (2010), compreende-se que a Educação Especial, historicamente, foi estruturada sob uma lógica de categorização, na qual a deficiência era vista como um desvio da norma, justificando a criação de espaços e atendimentos segregados. Essa perspectiva reforça, muitas vezes, a ideia de inadaptação do sujeito ao sistema educacional vigente. Em contrapartida, a Educação Inclusiva desloca o foco da deficiência para as barreiras impostas pelo próprio contexto escolar e social, defendendo a igualdade de oportunidades como um direito universal. Assim, mais do que integrar o aluno ao modelo já existente, a inclusão propõe a transformação das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e das concepções sociais sobre diversidade, reconhecendo que a diferença é parte constitutiva da condição humana.

Outro ponto importante que ela traz é a relação entre política e educação, destacando que “política é educação” e também que “educação é política” (Nabuco, 2010, p.1). Em outras palavras a autora diz que as decisões sobre quem deve ser incluído ou excluído na escola carregam sempre um peso político, refletindo interesses de grupos e discursos de poder.

Analisando esta obra, fica entendido que a política de inclusão muitas vezes funciona como uma forma de manter o controle social, usando categorias que são arbitrárias e que reforçam estigmas. Ela cita que o próprio conceito de deficiência vem do latim “deficientia”, que significa falta, o que reforça uma ideia de insuficiência e inadequação do sujeito (Nabuco, 2010).

Nabuco (2010) também discute como a sociedade moderna, especialmente com o avanço da globalização, tende a transformar o que é considerado normal ou patológico, usando metáforas como a do “líquido” de Zygmunt Bauman. Essa ideia sugere que tudo está em constante mudança e que as fronteiras entre o normal e o patológico são cada vez mais fluidas, o que impacta a forma como pensamos a inclusão, propondo que ao invés de tentar enquadrar os alunos em categorias fixas, a escola deve promover práticas que reconheçam a singularidade de cada um, valorizando suas diferenças e potencialidades.

Alerta para o risco de que as políticas de inclusão possam reproduzir, sob uma nova roupagem, antigas formas de exclusão e segregação, reforçando uma “psicopatologia da inclusão”, onde o sistema acaba criando uma espécie de

“normalidade” que exclui o que é considerado diferente (Nabuco, 2010). A autora destaca que a verdadeira inclusão deve passar por uma mudança de paradigma, que valorize a subjetividade, a singularidade e a ética nas práticas educativas. Que exista um discurso que humanize e produza laços sociais. A autora acredita que este é o grande desafio para inclusão.

O sistema de ensino vigente, ainda tem dificuldades em promover uma inclusão efetiva, que valorize a diversidade e respeite as singularidades, além de enfrentar obstáculos administrativos e culturais. Com a transformação do sistema educacional para atender a todos, iremos minimizando os desafios que encontramos ainda relacionados a aplicação das legislações pertinentes sobre este processo (Mantoan, 2003). Pois a efetivação desse direito depende de ações políticas, da formação de profissionais de educação e da colaboração da família no processo de inclusão escolar. Fatores que motivam estudos acadêmicos na área da educação.

Nesse contexto, o Decreto nº 12 773/2025 representa um importante avanço ao consolidar a participação da família como elemento essencial da política de educação especial inclusiva, reafirmando que o direito à inclusão envolve acesso, participação, permanência e aprendizagem dos estudantes em classes comuns, mediante a oferta dos apoios necessários e da atuação colaborativa entre escola, família e rede de proteção social (Brasil,2025).

4.1 Os direitos da família no processo de inclusão escolar

Preservar os direitos da família no processo de inclusão escolar é essencial para garantir que os estudantes com necessidades especiais tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas especificidades e promovendo sua plena participação na vida escolar. A família tem o direito de receber informações claras e acessíveis sobre as ações pedagógicas, recursos disponíveis e adaptações necessárias, assegurando que possam exercer seu papel de defesa e promoção dos direitos de seus filhos de forma efetiva (Netto, Pavani, Ravazoli, 2024).

Quando pensamos sobre família, precisamos ter em mente o que significa a palavra família, de acordo com a Wikipédia (enciclopédia livre), família (do latim: família) é um agrupamento humano formado por duas ou mais pessoas com ligações, encentrais, legais ou afetivas que, geralmente, vivem ou viveram na mesma casa. No

ambiente escolar atualmente encontramos vários modelos de família, no Estatuto da Criança do Adolescente (ECA), consta os vários tipos de famílias que podemos encontrar na sociedade brasileira, o ECA alerta para o direito dessas famílias no processo pedagógico. A proposta de dialogar sobre os direitos da família na inclusão escolar, colabora com a importância da efetivação da matrícula e do pleno desenvolvimento do educando atípico dentro do espaço escolar efetiva (Netto, Pavani, Ravazoli, 2024).

É importante garantir e divulgar os direitos da família no ato da matrícula, para motivar a participação ativa no processo educacional dos seus filhos. No texto Relações Familiares e Escolares em Práticas Inclusivas (2012), os autores relatam sobre a falta da exploração da família pela escola, “a importância que os pais têm no processo de inclusão social e escolar de seus filhos parece ser pouco explorada no tocante à parceira cotidiana necessária entre a família e a escola, e à efetivação de uma prática bem-sucedida” (Callonere; Hübrner; Rolim, 2012, p. 9).

As informações sobre os recursos disponíveis para aprendizagem dos educandos, as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para o desempenho dos educandos, participação na elaboração e acompanhamento do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) dos educandos deve fazer parte do diálogo, no momento de acolhimento da família na escola, envolvendo toda a equipe técnica pedagógica da Unidade Escolar. A participação da família será um dos pilares para progresso da educação inclusiva e a promoção do desenvolvimento integral do Educando (Callonere; Hübrner; Rolim,2012).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no capítulo IV, parágrafo único, alerta para o direito dessas famílias no processo pedagógico. “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” (Brasil, 1990, p.19). Coadunando com o ECA temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos artigos 5º e 12º sobre os direitos dos pais no processo educacionais dos seus filhos.

> V — garantir aos pais, aos responsáveis e aos estudantes acesso aos resultados das avaliações de qualidade e de rendimento escolar nas instituições de ensino, diretamente realizadas por ele ou em parceria com organizações internacionais. [...] VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...] VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola. (Brasil, 1996, art. 12, incisos V, VI e VII)

Perrenoud (2000), em estudo sobre as Dez Novas Competências para ensinar, operacional como sendo a sétima competência, informar e envolver os pais em todo processo de ensino dentro da escola. Dando aos pais o direito de entrar na escola, de serem informados, associados, consultados e de participar da administração das instituições. O autor promove uma reflexão sobre a vivência dos pais antigos e atuais na escolarização, os pais atuais conseguem dialogar com os professores pois reconhecem a educação que tiverem dos professores.

O autor alerta que o diálogo com os pais, antes de ser um problema de competências, é uma questão de identidade, de relação com a profissão de docente, de concepção do diálogo e da divisão de tarefas com a família. Que o professor em determinados momentos é o responsável “pelo que a escola faz ás famílias”, são eles que confrontam com agressividade e críticas.

> Informar e envolver os pais é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência. O referencial aqui adotado retém três componentes dessa competência global: Dirigir reuniões de informações e de debate; fazer entrevistas e envolver os pais na construção dos saberes. (Perrenoud, 2000, p.114).

Durante muito tempo as famílias não eram informadas e nem se envolviam com a escolaridade dos seus filhos. A legislação e estudos acadêmicos demonstram a importância por isso confirmam esta participação. Não basta, portanto, a obrigatoriedade da matrícula, sendo preciso também o envolvimento da família no cotidiano escolar. Perrenoud (2000) afirma que cabe ao professor não esperar da maioria dos pais o apoio necessário para o desenvolvimento dos alunos, pois os pais são diferentes uns dos outros. Tendo cada um uma história de vida, uma cultura, de uma condição social, que determinam e diferenciam sua relação com a escola e com saber. A competência dos professores consiste em aceitar os pais como eles são, em sua diversidade e especificidade.

Neste sentido, o presente estudo considera fundamental a presença dos pais no processo de inclusão dos seus filhos integrando-se ao conceito de Perrenoud sobre o diálogo ser construtivo, de igual para igual, a relação ser equilibrada e em construção permanente. Considera-se dessa forma divulgar ações e estratégias que envolvam os pais na construção de uma escola inclusiva que promova o diálogo.

Para Vygotsky (1991), a família é uma instituição social de grande influência e de grande importância na tomada de decisão no que se refere ao desenvolvimento do

indivíduo. Acredita-se que que o primeiro passo para inclusão escolar é a aceitação da família, por crença limitante ou proteção em excesso muitas pessoas com deficiência em idade escolar, não estão inseridas no contexto educacional.

O mesmo autor compreende que a inclusão escolar não pode ocorrer de forma efetiva sem o envolvimento e da família como parte fundamental do processo (Vygotsky,1991). Portanto, a aceitação e o reconhecimento das capacidades do estudante por parte da família são passos essenciais para que ele se sinta acolhido, seguro e motivado a participar ativamente do processo educacional. Quando a família aceita a diversidade e compreende o potencial de aprendizagem do seu filho, ela se torna uma parceira na construção de uma inclusão mais efetiva e significativa.

Se faz necessário incluir a família no desenvolvimento intelectual, cognitivo e social da criança com deficiência, Szymanski (2009) defende essa afirmação ao dizer que “O ambiente familiar é propício para inúmeras atividades que envolvem a criança numa ação intencional, numa situação de trocas intersubjetivas que vão se tornando mais complexas ou envolvendo mais intencionalidades, numa perspectiva temporal” (Szymansky, 2009, p. 24).

Oliveira e Sobral (2020, p. 166) argumentam com muita propriedade sobre o relacionamento entre a família e a escola:

> É de extrema importância na vida de qualquer criança o acompanhamento presencial dos pais e de toda a família, eles têm o dever de ofertar segurança, afeto e principalmente educação. Logo, a situação das famílias de deficientes não é diferente, são situações muito parecidas, porém a família que tem deficientes vive em uma situação mais delicada. (Oliveira e Sobral 2020, p. 166)

Essas famílias muitas vezes lidam com questões relacionadas à inclusão, acessibilidade, adaptações e às próprias limitações que a deficiência pode impor no cotidiano, o que pode gerar maior vulnerabilidade emocional, social e financeira (Oliveira e Sobral, 2000).

Portanto, é fundamental que a sociedade, as instituições de ensino e os profissionais de saúde e assistência ofereçam suporte integral a essas famílias, promovendo não apenas o desenvolvimento da criança, mas também o bem-estar emocional e a capacitação dos familiares para exercerem seu papel com segurança, afeto e informação adequada (Oliveira e Sobral, 2000).

Quando falamos na inclusão e participação da família no contexto educacional, a família é convocada a apoiar a escola e escola no acolhimento ao aluno valida a presença da família no processo educacional, neste quesito a “escola precisa

melhorar para todos, indistintamente" (Carvalho, 2018, p.33). Seria admirável se todas as escolas percebessem a importância da parceria com a família, facilitaria a vida de todos: os alunos aprenderiam mais, a escola faria um trabalho mais produtivo e a família poderia ser considerada parte integrante do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Libâneo (2000), fala com bastante propriedade o quanto é fundamental que a família e escola desenvolvam laços mútuos de confiança, abertos a diálogos e a convivência humana, em convivência escolar, observamos:

> Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, depende de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses. A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade. (Libâneo, 2000, p. 9)

A participação da família, na vida escolar de qualquer aluno é fundamental para o seu desenvolvimento pleno. O papel da família oferecer o suporte para o aluno desenvolver com segurança os conhecimentos aprendidos dentro do ambiente escola e fornecer para a escola as informações as capacidades externas dos alunos, como atitudes e estilo de vida. Em uma das suas três teorias sobre a interação da escola com a família, Vygotsky defende:

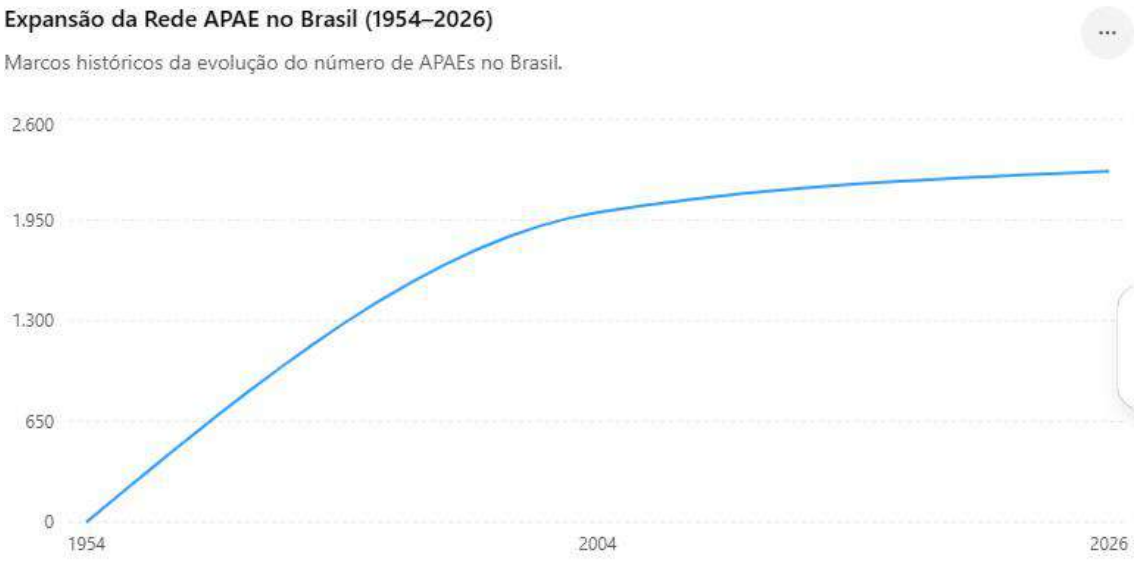
> O princípio de contínua interação entre a base biológica do comportamento e as mutáveis condições sociais; os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. Com o desenvolvimento do pensamento, o próprio comportamento da criança passa a ser orientado pelas interações que estabelece (Vygotsky,1991. p.130).

No entendimento com a teoria de Vygotsky (1991) que a aprendizagem é construída inicialmente da relação familiar e ampliada no ambiente escolar, a interação da família com a escola é de suma importância, com o propósito de estimular a conduta do aluno com deficiência no espaço escolar, tornando o processo significativo. Segundo Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio da interação social e do apoio dos sujeitos mais experientes, como membros da família e educadores.

Quando a família se envolve, compartilha conhecimentos, valoriza as conquistas e reforça as habilidades do estudante com deficiência, ela potencializa suas possibilidades de desenvolvimento dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Como afirma Vygotsky que a aprendizagem é construída incialmente da relação familiar e ampliada no ambiente escolar, a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) está diretamente relacionada à inciativa de uma família. Em 1954, ao chegarem ao Brasil, os diplomata norte-americano Beatrice Bemis e George Bemis constataram a inexistência de instituições voltadas ao acolhimento e à educação de pessoas com Síndrome de Down. A partir dessa necessidade, lideraram um movimento que culminou na fundação da APAE, em 11 de dezembro de 1954, no Rio de Janeiro, marco importante na história da inclusão e da defesa dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

Gráfico 1 – Crescimento da Rede APAE no Brasil



A expansão da rede APAE no Brasil ocorreu de forma contínua desde a fundação da primeira Unidade no Rio de Janeiro. Em 2004, ano em que o movimento completou 50 anos, a Federação Nacional das APAEs congregava aproximadamente 2.000 APAEs. Atualmente, a rede reúne 2.265 APAEs e entidades filiadas, constituindo a maior organização da América Latina dedicada à promoção dos direitos e a inclusão das pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Outra importante iniciativa surgida a partir da mobilização de familiares e educadores foi o movimento Pestalozziano. Inspirado pelo trabalho da educadora Helena Antipoff, esse movimento buscou suprir a ausência de serviços especializados para pessoas com deficiência. A criação da primeiras Sociedades Pestalozzi reuniu famílias, profissionais da educação e membros da sociedade civil em defesa do acesso à educação, à reabilitação e à inclusão social. A expansão dessas iniciativas culminou na criação da Federação Nacional das Associações Pestalozzi, fundada em 1970, responsável por articular e fortalecer o movimento em âmbito nacional.

Atualmente, o Movimento Pestalozziano brasileiro é composto por mais de 180 Associações Pestalozzi filiadas à Federação Nacional das Associações Pestalozzi, distribuídas em diversos estados do país e atuando nas áreas de educação, saúde, assistência social e inclusão das pessoas com deficiência.

Além das grandes redes institucionalizadas, como a APAE e o movimento Pestalozziano, observa-se atualmente a existência de inúmeras iniciativas de menor porte criadas e mantidas por famílias e comunidades locais. Essas organizações surgem, em geral, da necessidade concreta de apoio diante da ausência ou insuficiência de políticas públicas específicas, especialmente no atendimento a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down e outras deficiências intelectuais e múltiplas. Nesse contexto, destacam-se associações de pais, grupo de apoio e organizações não governamentais comunitárias que oferecem suporte educacional, terapêutico e social, contribuindo para a inclusão e para melhoria da qualidade de vida dessas pessoas e de suas famílias.

4.1.1 Família e Escola: uma parceria necessária

Pode-se dizer que a escola e família constituem-se instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; porém, compartilham das mesmas atribuições, que é justamente o preparo para a vida em sociedade. Quando se trata de Educação Especial, este vínculo torna-se ainda mais relevante pelo fato de abranger as especificidades e limitações dos alunos, os quais encaram, tanto a família como a escola, como segmentos direcionadores em termos desenvolvimento emocional e

intelectual (Oliveira, 2010).

No artigo da Revista Acadêmica Digital, edição 83 de março de 2025 a autora Élida Carla Menezes Bezerra Medeiros (2025) evidencia a importância da família no processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, destacando que a mesma é a base para o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos, pois, é por meio dela que a criança aprende valores, constrói sua personalidade e se socializa, reforçando a ideia de que, enquanto a escola tem como foco o desenvolvimento intelectual, profissional e educacional, a família contribui na formação do caráter e na formação de uma identidade única do aluno.

Medeiros (2025) salienta que a relação entre a família e a escola deve ser de parceria, com ambos os lados trabalhando juntos para garantir uma inclusão de qualidade. Segundo ela, “a presença da família na escola é importante independentemente da situação, e quando estamos falando em inclusão, esta importância aumenta” (Medeiros, 2025, p. 5).

Oliveira e Sobral (2020, p.166) afirmam que:

> É de extrema importância na vida de qualquer criança o acompanhamento presencial dos pais e de toda a família, eles têm o dever de ofertar segurança, afeto e principalmente educação. Logo, a situação das famílias de deficientes não é diferente, são situações muito parecidas, porém muito parecidas, porém a família que tem deficientes vive em uma situação mais delicada. (Oliveira e Sobral 2020, p.166)

A autora explica que, historicamente, a educação especial criava ambientes separados para os alunos com deficiência, o que muitas vezes levava à segregação e ao preconceito. Com o avanço para a educação inclusiva, essa prática vem sendo substituída por ações que buscam integrar todos os estudantes, independentemente de suas características, na mesma sala de aula. Para isso, é fundamental que a escola adapte seu ambiente e materiais para atender às necessidades específicas, além de estreitar o relacionamento com as famílias, promovendo uma parceria real e eficaz (Medeiros, 2025).

Medeiros (2025,) alerta que muitas vezes há uma desconexão entre escola e família, o que prejudica o processo de inclusão. Ela destaca que “a relação entre família e escola deve acontecer de maneira participativa e colaborativa entre todos os integrantes do processo educacional” (Medeiros, 2025, p.6). Neste sentido, compreende-se que essa parceria é essencial para que o estudante com deficiência se sinta seguro, acolhido e motivado a aprender, tendo seus direitos garantidos e suas potencialidades reconhecidas.

Outro ponto importante levantado pela autora é que a presença da família na escola ajuda a ampliar o conhecimento dos profissionais sobre as necessidades específicas do aluno, facilitando um atendimento mais individualizado e eficiente. Ela reforça que quando os pais participam, o trabalho conjunto se torna mais eficaz, resultando em uma inclusão mais satisfatória. Importante acrescentar que,

> A família, nesta perspectiva, é uma das esferas responsáveis pelo processo de socialização de seus filhos com deficiência, realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel transmissor, pais e professores para que filho possa sentir-se seguro e motivado para aprender com entusiasmo e alegria no campo escolar e familiar (Szymanski, 2010 *apud* Medeiros, 2020, p. 7).

Medeiros (2025, p. 7) acrescenta que “o desafio diário de parceria exige que as instituições de ensino levem em consideração as condições reais de cada família envolvida no processo” (Medeiros, 2025, p. 7), considerando que a educação propiciada pelo estado e pela família devem andem juntas uma vez que ambas se complementam.

Para Medeiros (2025), a família é a primeira mediadora entre a criança e o mundo, influenciando seus comportamentos, valores e sua visão de sociedade. Portanto, a participação da família na escola é ainda mais importante quando se trata de crianças com necessidades especiais, pois ela ajuda na construção de uma rede de apoio sólida e consistente. A autora conclui que a inclusão escolar de fato só é possível quando há uma verdadeira parceria entre escola e família, com diálogo aberto, respeito mútuo e compromisso de ambos os lados.

Essa colaboração entre escola e família é essencial para oferecer suporte adequado, promover o desenvolvimento integral dos estudantes e superar obstáculos que possam interferir no processo educacional. Dessa forma, a parceria fortalece o compromisso de ambos os lados em promover o bem-estar, a autoestima e o sucesso escolar dos alunos, contribuindo para uma educação mais justa e equitativa (Oliveira, 2010).

Assim, é interessante identificar o que os educadores podem fazer para ajudar estas famílias, contribuindo também para que a educação na escola seja mais eficiente e eficaz. Neste sentido, Libâneo (1998) enfatiza que a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente e que as tendências educacionais instaladas na sociedade ao longo dos tempos possuem muitas diferenças e vieram para solucionar as demandas de cada

sociedade, a exemplo da tendência tradicional, que foi caracterizada pela centralização do ensino, sem levar em conta as questões sociais, críticas e políticas da sociedade.

Analisando estas questões, pode-se dizer que o atual paradigma social relacionado à Educação é caracterizado como sendo descentralizador, democrático e inclusivo. Freire (2001) torna-se ousado quando fala sobre a Educação Dialógica, ou seja, aquela na qual existe reciprocidade entre os que nela atuam e a comunidade escolar, considerando que não se pode separar diálogo de amor, uma vez que sem o amor, não se pode dialogar de modo a propiciar a criação de um cenário harmonioso na sociedade.

Assim, o diálogo no contexto escolar reflete o amor e o cuidado com o aluno de uma forma abrangente, sendo este amor refletido na própria inclusão da família no ambiente escolar onde o aluno está matriculado. Freire (2001) destaca que a educação democrática visa desenvolver uma verdadeira democracia através da participação ativa de todos os envolvidos nas salas de aula e instituições educacionais. Nesse sentido, pode-se dizer que escola e família têm suas especificidades e suas complementaridades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições.

Paulo Freire (2001 p,18) argumenta o seguinte:

> A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda se a opção é progressista, senão se está a favor da vida e não da morte, da equidade e não da justiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não se tem outro caminho senão viver a opção que escolher. Encarná-la diminuindo, assim, a distância entre o que se diz e o que se fez. (Freire, 2001, p.18)

A partir destas argumentações, entende-se que a escola pode inclusive mudar a sociedade, tornando-a democrática, isto porque fomentou seus agentes a serem participativos no contexto educacional e também social.

De acordo com Movimento Down (2014) a educação inclusiva “não é uma moda passageira. É um direito. Ela é o resultado de discussões, estudos teóricos e práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores, no Brasil e no exterior” (Movimento Down, 2014, p.22). O

referido documento destaca que:

> A participação da família e de toda a equipe que trabalha pela educação e desenvolvimento da criança é fundamental para que o processo de aprendizagem seja bem-sucedido. A escola deve ter acesso à equipe que atende o aluno com deficiência (psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicomotricista, terapeuta ocupacional etc.) e esses profissionais, por sua vez, devem dar e receber suporte da escola, estabelecendo cooperação fundamental para a efetiva inclusão. A comunicação entre todos os interessados deve ser constante para que os eventuais problemas sejam solucionados e os melhores resultados sejam alcançados (Movimento Down, 2014, p. 16).

Neste sentido, pode-se dizer que a educação inclusiva abrange a descentralização do ensino e abertura de espaço para que toda a comunidade possa participar ativamente dos seus projetos pedagógicos. É relevante considerar que as redes de ensino vêm assumindo papel importante no processo de inclusão das pessoas com deficiência e que “pais e professores ainda estão numa fase de adaptação a essa nova experiência, sendo que as escolas em sua maioria parecem não estar totalmente preparada para receber esses alunos especiais” (Alves e Hoepers, 2014).

Com base nestas considerações, é importante frisar que a parceria entre escola e família constitui-se um grande avanço, muitos esforços têm ocorrido nos últimos anos em prol do desenvolvimento integral das crianças. Por este motivo, as famílias, quando “abraçadas” pelas escolas, podem ajudar no desenvolvimento de ações voltadas para a melhor qualidade do processo ensino aprendizagem, subsidiando assim o sistema escolar como um todo.

Segundo Estevão (2011, p. 03) o ideal é que a família e a escola “tracem as mesmas metas de forma simultânea propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade” (Estevão, 2011, p. 03).

Mediante estes aspectos, é relevante destacar que:

> A família desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento do indivíduo, já que será a principal transmissora das condutas e valores que permearão o comportamento do ser que com ela convive. A partir disso, aprofundaremos no contexto familiar brasileiro e suas influências nas relações estabelecidas com outras instituições da sociedade, tal como o ambiente escolar. No Brasil, a família passou por diversas mudanças, desde a colonização escravocrata, que prevaleceu até o século XIX, até as transformações causadas pela modernidade e industrialização (Santos; Toniosso, 2014, p. 122).

Os autores supracitados acreditam que a família é vista como um espaço privilegiado de socialização, onde a criança terá suas primeiras práticas de convivência e divisão de responsabilidades, buscará junto com os outros integrantes da família meios de sobrevivência e, será o lugar em que iniciará seu exercício para a prática da cidadania, com os critérios de igualdade, respeito e dos direitos humanos.

Considera-se que nos últimos anos muito tem se falado sobre a necessidade de envolvimento ativo dos pais no processo diagnóstico e terapêutico de crianças com diferentes transtornos do desenvolvimento, já que é considerado um fator importante no desfecho a longo prazo de grandes dificuldades. Acrescentam que é relevante apoiar e educar os pais para que usem suas potencialidades para promover a qualidade de vida da criança e da família (Oliveira; Araújo, 2010).

Neste sentido, é possível afirmar que, mais do que ninguém, os pais podem dar continuidade ao processo educativo que seus filhos recebem na escola, para isto, é importante que as equipes de pedagogos, psicopedagogos e demais especialistas da escola participem de projetos que, de fato, trabalhem na perspectiva da inclusão destas crianças.

Frente a estas questões, o papel da escola em estreitar relação entre a escola e a família é fundamental para o bem-estar e o sucesso dos estudantes. Santos (2019) apresenta algumas estratégias que podem ser criadas pelas comunidades escolares no intuito de estreitar a relação entre escola e família.

4.1.2 Principais barreiras enfrentadas pela família para uma participação efetiva na inclusão escolar

Montandon e Perrenoud (2001), em seus estudos sobre o diálogo entre Pais e Professores, alerta que quando as crianças atingem a idade escolar, a família vive sua primeira separação. A relação entre a família e a escola se torna uma relação de complexidade e ambivalência das atitudes. A escola de maneira defensiva, refugiando-se nervosamente por detrás de suas grades e dos seus regulamentos, erroneamente afasta a família dos processos pedagógicos, a família acredita que esse afastamento irá contribuir para evitar problemas futuros aceita e não contribui para mudar a situação (Montandon; Perrenoud, 2001).

As barreiras enfrentadas pela família são diversas, evolvendo aspectos sociais, emocionais, institucionais e de comunicação. A Política Inclusiva preconiza

que a escola deve estar preparada para receber a família, deverá acolher e informar sobre todo processo pedagógico do educando. No entanto, algumas famílias vivenciam o contrário. O presente trabalho acredita na importância da contribuição da família na construção do fazer pedagógico, acredita que as ações desenvolvidas nos encontros com as famílias no ambiente escolar, contribuirá para a participação efetiva das famílias na inclusão escolar.

No Programa “Cuidar de quem cuida “, uma das apresentadoras relata que cuidar de uma pessoa com deficiência é uma tarefa que exige muito esforço físico e emocional, de mães e familiares que assumem esse papel de cuidar, muitas vezes enfrentam uma sobrecarga significativa, o que pode ter um impacto negativo em sua saúde mental e física. A sobrecarga emocional pode causar cansaço, insegurança e baixa estima, o diálogo se torna impossível dentro do ambiente escolar. É sabido que os pais vivenciam um luto pelo filho idealizado, resposta humana diante da expectativa do desconhecido. Kübler Ross (1996) uma pioneira nos estudos sobre luto, acredita que esse processo passa por cinco estágios: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação.

Conforme apontam os autores Ravazoli, Pavani e Netto (2024), quando o bebê nasce, não se torna mais o idealizado dos pais, pois ele se torna algo real e concreto. A ficha talvez não caia imediatamente para os pais, mas é notável a realidade de se ter em mãos o tão esperado filho. Porém, é notável também que esse bebê não é do modo que esses pais desejavam, começam a notar algumas diferenças, algo que não seja “normal”. Os autores classificam como luto não reconhecido. Dessa maneira a própria família não acredita nas potencialidades do seu filho como afirmam os autores abaixo:

> Ambos (escola e família) se afastam de um real envolvimento pessoal e afetivo e delegam a responsabilidade para outras agências de controle... sociedade (mantenedora de preconceitos) e o governo (respaldo técnico e acessibilidade). A sociedade é acusada de preconceituosa, mas no próprio sistema familiar o filho com desenvolvimento atípico nem sempre, é visto de modo construtivo com suas potencialidades e limitações (Macedo, 1991; Amaral, 1996).

Em concordância com o que os autores acima quanto ao filho com desenvolvimento atípico e o luto, temos a experiência real de Werner (2016), mãe de um menino diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, que faz a seguinte afirmação: “quando você recebe uma notícia como esta, do autismo, é como se

aquele bebezinho que você idealizou tivesse morrido. É um luto muito sofrido. A aceitação é muito, muito difícil (Werner, 2016, p.24). Por isso, a importância da escola apoiar a família em toda trajetória do aluno dentro do espaço escolar.

Para Buscaglia (1997), a diminuição da ansiedade dos pais acontece com o aumento do conhecimento que adquirem sobre a deficiência. Os pais necessitam de orientação para educação das crianças com deficiências, as dificuldades surgem devido a ideia de que são crianças limitadas e restritas em muitos aspectos. Os pais não as educam como os outros filhos e filhas, porém dentro das suas limitações, essas crianças precisam da escola para construir uma convivência com seus pares.

No cotidiano escolar constatamos que muitas famílias não conhecem os direitos educacionais do aluno com deficiência, acreditam que o diagnóstico é o ponto final para a aprendizagem dos filhos. Sem apoio técnico para compreender o diagnóstico e as necessidades da criança, a família não acredita nas potencialidades dos filhos. Sobre como as deficiências são fixadas no indivíduo e a negação da evolução, Mantoan (2003) expõe sobre as diferenças serem fixas, definitivamente estabelecidas, de modo que só nos resta respeitá-las.

> [...]entendem-se as deficiências como “fixadas” no indivíduo, como se fossem marcas indeléveis, as quais só nos cabe aceitá-las, passivamente, pois pensa-se que nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais. (Mantoan, 2003, p.19)

Retornando a Política inclusiva, onde a base para a inclusão escolar é justamente a participação plena de todos os indivíduos, especialmente aqueles que foram excluídos historicamente, como as pessoas com deficiências. Nesse contexto, a participação de todos deverá ser garantida, independentemente do seu diagnóstico. Alguns espaços escolares são excludentes, normativos e elitistas como afirma Mantoan (2003), as famílias sofrem discriminação, preconceito e julgamento por parte da comunidade escolar. O sentimento de culpa ou vergonha em relação à deficiência do filho surge, causando o afastamento de todo o processo de aprendizagem. A autora afirma que o direito à diferença nas escolas descontrói todo mecanismo de exclusão.

> Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e

> faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (Mantoan, 2003, p.20)

É notável que a comunicação limitada com a escola, pode ser ocasionada por falta de um espaço de escuta ativa entre professores, gestores e família. A existência de reuniões frequentes que não incluem e nem consideram as contribuições da família sobre o educando, causando divisão entre a família e a escola. Quando os pais consideram que os professores não estão preparados para incluir seus filhos, tendem ao afastamento, os professores precisam buscar a preparação para incluir a todos.

> (...) cabe ao professor criar as condições necessárias para que o aluno aprenda significa dizer, sob a ótica da Análise do Comportamento, que é função do professor planejar, com base nos conhecimentos produzidos pela análise comportamental, as contingências instrucionais sob as quais os alunos aprendem. Tais contingências, dispostas sob a forma de procedimentos de ensino, devem possibilitar ao aluno uma aprendizagem produtiva e prazerosa, sem os inconvenientes das práticas aversivas, tão frequentes nas salas de aula (Hübner; Marinotti, 2004, p. 41)

A Classe social é outra barreira que dificulta a presença da família na escola, podemos afirmar que as práticas educativas da família e da escola, bem como as representações sobre elas, refletem o contexto em que estão inseridas (Perez, 2004). No atual contexto, quando pensamos na classe social como barreira para a participação das famílias na inclusão escolar, temos claro que existe uma grande diferença sobre a importância da escola na vida do aluno.

De acordo com Cunha, D'Avilla e Montovanini (1999), existe uma grande diferença entre as classes sociais sobre a valorização da educação.

> A educação escolar, mesmo com a democratização do acesso ao ensino, sempre foi diferenciada entre os segmentos sociais, pois, para as classes dominantes, a escola é considerada um meio de formação intelectual e acadêmica. Já para as camadas populares, a escola é vista como um meio de qualificação para o trabalho e de ascensão social. (Cunha, 1996; D'avilla,1998; Montovanini,1999).

A escola é vista como um local para mudança de trajetória social, a família atípica apresenta dificuldade em reconhecer na escola o local para essa mudança, realizam a matrícula que é obrigatória, a participação ativa na aprendizagem do filho é uma realidade distante.

A escola, portanto, é uma instituição de ensino que além de promover o desenvolvimento educacional, poderá desenvolver o desenvolvimento social também,

seu papel gira em torno do desenvolvimento intelectual, educacional e profissional (Medeiros, 2025). Coadunamos da mesma ideia quando, acreditamos que a família e escola precisam caminhar juntas, com o objetivo de garantir uma aprendizagem significativa para os alunos com deficiência, como afirma a autora.

> Logo, a família e a escola devem andar juntas, com o objetivo de proporcionar um atendimento adequado as crianças com deficiência e garantir que estas sejam de fato incluídas nas aulas. A escola por sua vez deve estreitar cada vez mais este laço com a família, permitindo que haja um convívio maior por parte dos pais na instituição educacional, o que permitirá que eles auxiliem no desenvolvimento da criança especial. (Medeiros, 2025)

4.1.3 A relação da família e escola no processo de construção da educação inclusiva

Perrenoud é um autor de grande impacto no campo da educação, desde a década de 1990 suas ideias sobre competências ganharam destaque. Em seu livro juntamente com Montandom, os autores relatam que no século XIX a maioria das famílias não se relacionavam com a escola pública, nem tinha meios para expressar ou fazer valer suas opiniões e que as autoridades escolares preocupavam-se pouco com as opiniões das famílias. “Os trabalhos anglo-saxónicos mostram que as escolas nunca foram realmente chamadas a informar a comunidade, a prestar contas, a apresentar resultados” (Montandom; Perrenoud, 2001, p.19).

Os autores destacam que com a evolução da escola e da família ao longo dos anos e certas mudanças culturais, contribuíram fortemente para evidenciar uma melhor comunicação entre a escola e família. Fundamentado na visão de Macbeth (1984):

> O sentido preconizado pela cooperação família-escola mudou. Se nos anos 60 se pedia aos pais para encorajarem os seus filhos nas aprendizagens escolares e nos anos 70 existia uma ideia vaga de complementaridade recíproca entre a família e a escola, nos anos 80 recomenda-se aos professores que estabeleçam uma colaboração estreita com as famílias a fim de melhor situar as crianças no seu contexto e de suscitar o compromisso dos pais nos assuntos da escola e nas atividades escolares dos seus filhos (Macbeth, 1984).

Retomamos Montandom e Perrenoud (2001), sobre como foi iniciada a relação entre as famílias e a escola, eles afirmam que as relações foram distinguidas em duas grandes manifestações. A iniciativas desencadeadas pelas famílias, as associações de pais de alunos e as iniciativas com origem nas escolas, a abertura da

escola aos pais. Com a efetivação dessas manifestações, os autores declaram que a escola está menos fechada hoje do que no passado, por se ter entreaberto a escola ligeiramente e que os pais procuram cada vez mais. Devemos, pois, dar conta dessa evolução, com estratégias que contribuam para o fortalecimento de vínculos entre a família e escola.

Mantoan (2006) é uma autora, que como Perrenoud (2000), também defende a inclusão e colaboração entre a família e a comunidade escolar. A autora foi uma das responsáveis pela redação da Política de Educação Inclusiva, acredita que é preciso reinventar a escola para que as práticas inclusivas aconteçam. Sobre a participação da família a autora considera que:

> Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu. (Mantoan, 2006, p.30).

Retomamos a autora pois defende que a escola precisa ser aberta para todos, como um espaço de cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade e que o espírito crítico seja exercido, quando pensamos na participação da família. Concebendo que a relação da família e escola no processo de construção da educação inclusiva não se caracteriza por uma relação estrutura fixa, a ausência de comunicação torna a relação família-escola como algo impossível de ser alcançado. No texto “Educação Inclusiva e a Relação Família-Escola - Um panorama de duas décadas de produção de conhecimento”, os autores relatam sobre o problema da comunicação da família-escola. Foi mostrado como fator complicador na relação família-escola, a dificuldade na comunicação, evidenciada pela contraproposta do uso de bilhetes e cadernos de recados como alternativa de comunicação (Pinto, 2013; Souza, 2016).

Felício (2017), na sua pesquisa de mestrado reitera sobre a importância da família dentro do ambiente escolar, “julgando como fundamental e necessária a interação entre pais e professores” (Felício, 2017, p. 112). O mesmo autor também obteve a descrição sobre a falta de articulação e a ausência de uma comunicação efetiva entre os envolvidos no processo. Maturana (2016), Silva (2018) e Lopes (2016) mostraram em suas pesquisas que a escola necessita promover espaços de troca com as famílias, uma comunicação mais efetiva entre a família e a escola é fundamental para o fortalecimento da relação entre ambas.

Gimenez, Martins e Tomé (2023), admitem que é o papel da escola é compreender os desafios enfrentados pela família atípica.

> Infere-se a necessidade por parte da escola de compreender as intempéries da relação família-escola na educação inclusiva, não por protocolo ou formalismos elencados em legislações e/ou diretrizes sistemáticas, mas na intenção de diminuir a distância nessa relação, melhorar processualmente a comunicação das partes, incentivar a integração da família, e não menos importante, experienciar um novo modelo referencial de compreensão do papel da família atípica no processo inclusivo; todas essas nuances voltam- se à preocupação fundamental com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno atípico. (Gimenez; Martins; Tomé, 2023, p.576).

Os autores, portanto, acreditam que cabe a escola dar o primeiro passo para melhorar a comunicação entre família-escola e assim haverá desenvolvimento da aprendizagem do aluno atípico.

Em relação a construção da Educação Inclusiva com a participação da família, encontramos no meio acadêmico algumas particularidades, alguns autores culpam a família pelo fracasso do aluno e não analisam o contexto social desses alunos, outros acreditam que a família necessita ter voz dentro da escola. Torres (2018), ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição constatou que no PPP constava uma postura de culpabilizar a família pelo fracasso escolar da criança, essa mesma instituição não analisou o contexto social vivenciado pela criança e sua família. Com Maturana (2016), ressalta a importância da família ter voz sobre a escolarização da criança.

O Caderno 1, MEC, SEB (2015, p.14), orienta que a escola precisa deixar de acreditar na homogeneidade. Conforme o trecho abaixo:

> A educação tem como objetivo a troca de saberes, pois destina-se a múltiplos sujeitos, com conhecimentos, e condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais diferentes. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade. (BRASIL, 2015, Caderno 1, p.14).

Neste sentido, a escola necessita acolher e escutar as famílias. E as famílias precisam sentir-se como parte do processo, deixar o papel de observadora e assumir o papel de colaboradora na construção do caminhar inclusivo dentro da escola. Sisto e Boruchouvitch (2000,) afirmam que, “estando a escola e a família envolvidos diretamente no processo de construção do desenvolvimento da criança, em

harmonia, no que diz respeito a compreensão e afetividade, poderá levar a criança ao caminho do sucesso escolar" (Boruchouvitch, 2000, p.14). Acrescentam que, com responsabilidade, parceria e compartilhamento de informações sobre a criança, a inclusão escolar poderá ser efetivada e juntas buscarão estratégias para o desenvolvimento da criança com deficiência no interior da escola.

Rego (2003) declara que tanto a escola quanto a família são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Dessa maneira, Santos (1999) descreve o papel da escola e da família para a consolidação da educação inclusiva:

> As famílias precisam se aproximar da escola não apenas comparecendo a reuniões de pais ou participando de Conselhos Escola-Comunidade através de representantes, mas é preciso que ela se inteire mais diretamente do processo educacional acadêmico de seus filhos, ajudando-os a aprender a aprender. Coisa que a escola há muito já não pode fazer sozinha, por estar sobrecarregada com outras, novas tarefas. A escola, por sua vez, precisa abrir suas portas às famílias, de fato (e de direito). Não alimentando uma relação hierárquica e autoritária, fazendo papel de juiz ou cobrador, da família. Mas ampliando cada vez mais o espaço verdadeira da participação, dividindo seu conhecimento sobre a criança com a família, respeitando o desejo desta e auxiliando está a se informar para crescer numa relação de maior igualdade. (Santos ,1999, p.6)

Diante disso, podemos inferir que a inclusão escolar não é responsabilidade de uma pessoa somente, exige o envolvimento da família, professores, gestor escolar, equipe pedagógica, funcionários e dos outros estudantes. A inclusão escolar é uma construção coletiva.

4.1.4 Desafios e perspectivas da inclusão no ensino regular: o caso das crianças autistas e suas dificuldades de socialização

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular implica na necessidade de profissionais capacitados e preparados para atenderem adequadamente as demandas destes alunos, especialmente em termos de inclusão pedagógica e social (Caetano; Mafezoni,2021). Nesta perspectiva, o Ministério da Educação estabelece que é preciso assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como também, orientar os sistemas de ensino, garantindo o acesso a um processo de ensino e aprendizagem eficiente e inclusivo (Brasil, 2008).

Chicon (2012) ressalta que, em algumas situações, é necessário realizar adaptações nas metodologias de ensino no âmbito do ensino, assim, os alunos com algum transtorno, terão condições iguais de aprendizagem no que se refere a flexibilização das atividades das diferentes disciplinas escolares. Portanto, percebe-se a necessidade de promover a integração social dessas crianças, auxiliando-as no desenvolvimento das potencialidades dentro das escolas. É preciso, portanto, pensar nos benefícios que os processos de inclusão podem oferecer aos alunos autistas, pois apresentam maiores dificuldades de adaptação e socialização (Silva, Souza,2022). Silva e Souza (2022) destacam algumas possibilidades de adaptação e interação em todos os níveis de deficiências, comprometimentos e limitações, nos quais a quantidade e a qualidade de experiências humanas relativas ao movimento corporal constituem condições favoráveis ao desenvolvimento do indivíduo com necessidades especiais.

O TEA, por exemplo, é um tipo de transtorno no qual a criança tem dificuldades em se comunicar e interagir com outras pessoas a sua volta, sendo variável a sua gravidade, uma vez que algumas crianças podem apresentar mais dificuldades do que outras (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019). Para completar o entendimento da síndrome, Chicon (2012) afirma que o autismo apresenta um quadro complexo de distúrbio de desenvolvimento etiológico. Conclui que crianças autistas têm muitas dificuldades em manter relações interpessoais, sendo necessário que os profissionais que a atendem nos segmentos escolares, estimulem-nas a partir do uso de estratégias eficientes e eficazes.

De acordo com Sá, Coelho e Lima (2026) “O diagnóstico de autismo em um filho é um marco crucial na vida de qualquer mãe, desencadeando uma jornada emocional e cognitiva complexa que envolve a adaptação em torno dessa condição” (Sá; Coelho; Lima, 2026, p. 1). Nesta perspectiva, é compreensível que as mães necessitem de um acompanhamento mais efetivo por parte das escolas, especialmente para garantir que seus filhos recebam o suporte adequado às suas necessidades específicas.

A escola deve atuar como um espaço de acolhimento, onde as famílias possam contar com profissionais capacitados que possam orientar, orientar e oferecer recursos pedagógicos e terapêuticos voltados ao desenvolvimento integral da criança com autismo. Além disso, é fundamental que haja uma comunicação aberta e constante entre professores, psicólogos, terapeutas e familiares, de modo a criar uma

rede de apoio que facilite a inclusão e o progresso do estudante (Sá; Coelho; Lima, 2026). Essa atuação colaborativa é essencial para promover um ambiente escolar que valorize a diversidade, respeite as particularidades de cada aluno e contribua para o seu pleno potencial, minimizando os obstáculos que possam surgir ao longo do percurso educacional.

> É fundamental que profissionais da saúde e da educação estejam capacitados para identificar possíveis sinais de sofrimento psíquico na primeira infância, como alterações comportamentais, sono perturbado, tristeza constante, dificuldades de concentração, agressividade, entre outros. Além disso, é necessário garantir um ambiente seguro, acolhedor e afetivo para as crianças, possibilitando a expressão de suas emoções e o desenvolvimento de mecanismos de enfrentamento saudáveis, podendo exercer funções sociais, mentais, físicas e sociais (Sá; Coelho; Lima, 2026, p. 10).

De acordo com Fischer (2013) *apud* Sá, Coelho e Lima (2026), é importante destacar a relevância do trabalho em parceria com a família, promovendo uma colaboração que favoreça o apoio e a compreensão da criança em seu ambiente mais próximo. A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança e deve estar envolvida no processo terapêutico, buscando compreender suas demandas e necessidades, bem como lidar com suas próprias dificuldades emocionais.

Assim, o estudo de Fischer (2013) *apud* Sá, Coelho e Lima (2026), evidencia a necessidade de atenção e cuidado especializado às crianças que vivenciam sofrimento psíquico na primeira infância, destacando que compreender essas experiências como potenciais geradoras de consequências negativas no desenvolvimento humano e buscar intervenções para minimizar esses impactos representam um grande desafio para os profissionais envolvidos e para a sociedade como um todo. Quanto às reações das mães ao diagnóstico de autismo em seus filhos, elas podem variar bastante, sendo influenciadas por uma complexa interação de fatores emocionais, contextuais e individuais (Fischer, 2013).

Assim com afirma acima as pessoas com autismo têm problemas com a comunicação, por isso apresentam dificuldades para entender o que as outras pessoas tentam passar em relação aos pensamentos e sentimentos. Isso dificulta a expressão deles, com palavras ou através de gestos, expressões faciais e toques (Silva; Souza, 2022).

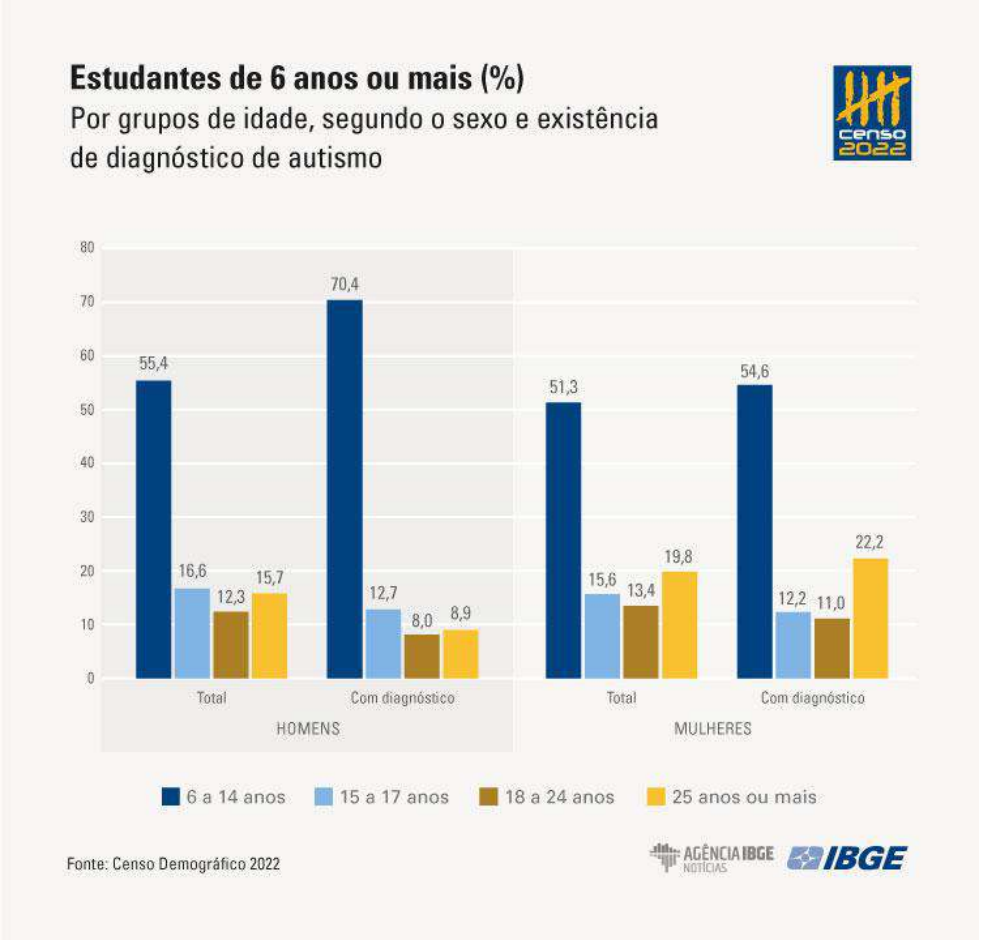
Mediante as considerações destes autores, compreende-se que para que haja

inclusão dos alunos autistas e alunos com qualquer outro tipo de deficiência nas escolas públicas é necessária, pois despertar nos educandos atitudes de solidariedade, pois tal “acordar” começa na escola, onde o indivíduo é orientado a trabalhar suas atitudes diante da sociedade. Incluir não é só integrar. Rizzini et al. (2015) diz que a inclusão envolve todo um processo, desde aceitar a matrícula até o desenvolvimento da consciência da importância da inclusão, sendo de conhecimento de todos. Para que haja a inclusão eficiente e não o simples inserir, deve-se estar preparado para receber e trabalhar com todos independentemente das suas deficiências, para que não haja desrespeito no ambiente escolar onde estão matriculados.

Com base no autor, observa-se que a sua inclusão de alunos autistas em escolas como prática que visa atender as necessidades educativas de cada aluno, incluindo-os em salas normais, de ensino regular, devem buscar desenvolver a aprendizagem e o desenvolvimento necessário de todos neste processo. Para Rizzini et al. (2015), os alunos devem ter possibilidade de integrar-se no ensino regular, mesmo aqueles com dificuldades, com transtornos globais. A escola deverá ter consciência e adaptar-se com o objetivo de atender todos os alunos matriculados sejam quais forem suas necessidades.

Lima e Souza (2019) deixam claro que crianças com autismo têm algumas particularidades, o que condiz com a necessidade de o professor adaptar as os métodos de ensino, buscando otimizar o processo de ensino e aprendizagem através de parcerias com a comunidade escolar.

Gráfico 2 – Estudantes com diagnóstico de TEA



Fonte: Adaptado de IBGE (2025), com base nos dados do Censo Demográfico 2022.

Os dados do Censo Demográfico de 2022 evidenciam diferenças importantes na distribuição etária dos estudantes com diagnóstico de autismo segundo sexo. Entre os homens com diagnóstico, observa-se forte concentração na faixa etária de 6 a 14 anos (70,4%), percentual significativo superior ao encontrado no conjunto dos estudantes do sexo masculino (55,4%). Em contrapartida, as faixas etárias mais elevadas apresentam participação reduzida entre os homens diagnosticados, destacando-se os grupos de 15 a 17 anos (12,7%), 18 a 24 anos (8,0%) e 25 anos ou mais (8,9%).

Entre as mulheres, embora a faixa de 6 a 14 anos também seja predominante entre as estudantes com diagnóstico de autismo (54,6%), sua participação é menor do que observada entre os homens. Além disso, verifica-se maior representatividade das faixas etárias mais avançadas, especialmente entre aquelas com 25 anos ou mais (22,2%), percentual superior ao registrado para o total das estudantes do sexo feminino (19,8%). As faixas de 15 a 17 anos (12,2%) e 18 a 24 anos (11,0%)

apresentam valores próximos aos observados aos observados no conjunto das mulheres.

A comparação entre os sexos sugere que o diagnóstico de autismo está mais concentrado em estudantes do sexo masculino nas idades escolares iniciais, enquanto entre as mulheres há uma distribuição etária relativamente mais equilibrada, com maior presença em faixas etárias adultas. Esse padrão pode refletir tanto a maior prevalência de diagnósticos em meninos quanto possíveis diferenças no momento da identificação e confirmação diagnóstica entre homens e mulheres, aspecto amplamente discutido na literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A utilização de dados do Censo Demográfico 2022 justifica-se pelo fato de que esta é a fonte oficial mais recente e abrangente disponível sobre a população brasileira diagnosticada com TEA. Embora divulgados pelo IBGE em 2025, os dados referem-se ao levantamento censitário realizado em 2022 e representam, até o momento, a principal referência nacional para análises sociodemográficas dessa população.

Segundo Tony Attwood (2016), as meninas, adolescentes e mulheres com autismo não diferem dos homens em suas características fundamentai, mas na forma como respondem às suas dificuldades sociais. Muitas desenvolvem estratégias de camuflagem ou mascaramento, procurando imitar comportamentos socialmente aceitos, esconder suas dificuldades de interação ou compensá-las, por meio da observação e da imitação. Essas estratégias podem tornar os sinais do autismo menos evidentes para familiares, professores e profissionais de saúde, contribuindo para diagnósticos mais tardios. O gráfico do Censo 2022 sugere o reconhecimento e o diagnóstico do autismo podem ocorrer mais tarde entre as mulheres, o que está de acordo com a hipótese de Attwood de que o mascaramento social dificulta a identificação precoce do autismo feminino.

Assim, considerando que muitas meninas, adolescentes e mulheres desenvolvem estratégia de mascaramento social, a escola e a família devem estar atentas aos sinais do autismo para que a identificação e o diagnóstico ocorram precocemente, possibilitando o acesso ao suporte adequado desde os primeiros anos de vida.

Neste capítulo se discutiu a materialização da inclusão no cotidiano escolar e os direitos da família nesse processo. Este capítulo analisou criticamente as

principais barreiras enfrentadas para uma participação parental efetiva, abordando aspectos emocionais como: o “luto” pelo filho idealizado e dificuldades de comunicação com a instituição, enfatizando o diálogo colaborativo proposto por Paulo Freire e Philippe Perrenoud.

5. A FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

5.1 Impacto da participação ou ausência da figura masculina no processo de inclusão escolar

É importante ressaltar que o cuidado (Tronto,2007), o acompanhamento escolar e a educação dos filhos foram tradicional e socialmente atribuídos às mulheres. Esse modelo hegemônico faz com que mães, avós e outras figuras femininas assumam predominantemente o diálogo com a escola. O que observamos na prática em escolas regulares é que, enquanto os homens permanecem distantes e nas poucas vezes em que são convocados, não se fazem presentes, a maioria de responsáveis por matrícula dos alunos, são mulheres. Na educação inclusiva, essa dinâmica tende a se intensificar, uma vez que “o cuidado necessário” (Tronto, 2007, p.7) com crianças e adolescentes público da educação especial exige maior participação ativa, emocional, de tempo e articulação institucional (Renk, Buziqua e Bordini, 2022).

Este capítulo tem como objetivo discutir a ausência da figura masculina na inclusão escolar, analisando-a como uma construção social, histórica e cultural e analisando seus impactos no processo inclusivo e na relação família-escola. Parte-se do entendimento de que a presença paterna ou masculina não se limita à dimensão biológica, mas envolve práticas de cuidado, participação e corresponsabilidade educativa (Barcellos Júnior, 2025).

Segundo Barcellos Júnior (2025), a ausência simbólica ou prática do pai repercute intensamente no desenvolvimento socioemocional da criança e nas relações estabelecidas entre família e escola. A figura masculina assumiu a função de provedor dentro da família, a função do cuidar passou a ser assumida pela figura feminina. Nesse sentido, Pierre Bourdieu (2012) ressalta que “[...] a dominação masculina não é apenas uma herança simbólica, mas um sistema de práticas cotidianas que naturaliza o distanciamento do homem da esfera do afeto e da educação.” (Bourdieu, 2012, p.45)

A organização social do trabalho e das relações familiares ao longo dos anos atribuiu às mulheres a responsabilidade pelo cuidado, pela educação dos filhos e pela mediação com a escola. Conforme o trecho abaixo:

> As mulheres, há tempos, atuam mais no espaço doméstico, executando trabalhos como: cuidar, limpar e ensinar; que são socialmente desqualificados e invisíveis. O cuidado também pode ser visto de uma ética feminina, baseada na receptividade, na relação e no recordar o cuidado recebido. As mulheres exercem o cuidado aos outros com significação emocional, como uma obrigação e um elemento central de sua identidade. (Renk; Buziqua; Bordini, 2022, p.13)

O artigo "Cuidar de quem cuida: um olhar para as mulheres mães de pessoas com TEA" (Santos et al, 2024) apresenta uma abordagem sensível e aprofundada sobre o impacto emocional e social que o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) traz às mães cuidadoras. O texto aborda o sofrimento das mães em relação ao diagnóstico do filho com esta condição:

> O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode desencadear um sofrimento no âmbito familiar devido às demandas de cuidado que o indivíduo pode apresentar, ocasionando uma sobrecarga emocional que persiste desde o diagnóstico e se estende até a luta por tratamento (Santos et al. 2024, p. 2).

Destaca-se que o diagnóstico de TEA pode gerar uma crise emocional nas famílias, especialmente para as mães, que frequentemente assumem a responsabilidade principal pelo cuidado e pela gestão das demandas relacionadas ao transtorno. Os autores entendem que o diagnóstico de autismo altera a percepção da criança, desafiando as idealizações maternas e familiares, muitas vezes carregadas de expectativas de uma maternidade perfeita. Essas expectativas são quebradas diante da complexidade do autismo, o que pode gerar sentimento de culpa, frustração e impotência, reforçados pelo estigma social associado ao transtorno (Santos et al., 2024).

“Os genitores, em muitos casos, negam a existência do diagnóstico e ignoram as necessidades da criança autista” (Santos et al., 2024, p.2). Esta ideia implica dizer que, em muitos casos, podem recusar ou minimizar a confirmação do diagnóstico de TEA em seus filhos, o que pode levar ao desconhecimento ou à negligência das necessidades específicas da criança autista. Essa negação ou ignorância pode dificultar o acesso a intervenções adequadas, ao suporte necessário e ao reconhecimento do transtorno, além de potencialmente comprometer o desenvolvimento, o bem-estar e a qualidade de vida da criança, bem como a saúde emocional dos próprios pais.

O estudo conduzido por Santos et al. (2024), cujo público-alvo foram 15 mulheres mães de crianças com TEA atendidas pelo CAEE (Centro de Atendimento

Educacional Especializado) de Massaranduba, PB, oito mães foram selecionadas pelos profissionais do CAEE para participarem de sessões individuais, totalizando em média 10 encontros com cada uma. Atestou-se que as sessões ajudaram as mulheres a resgatarem suas identidades, lidar com angústias e melhorar sua percepção de si, resultando em mudanças positivas na forma como enfrentam o diagnóstico, suas relações e seu bem-estar emocional, promovendo maior qualidade de vida.

No âmbito coletivo, foram promovidas seis oficinas em grupo, com uma média de 12 participantes em cada grupo. O objetivo das oficinas era promover o cuidado e bem-estar das participantes, reconhecendo os desafios e bem-estar das participantes, reconhecendo os desafios enfrentados por essas mulheres em seu cotidiano. O impacto das sessões sugere uma potencial influência na rede de apoio das mães, promovendo fortalecimento emocional, troca de experiências e valorização do cuidado de si, contribuindo para o fortalecimento do grupo de mulheres e para a conscientização sobre a importância do cuidado emocional na maternidade de crianças com TEA.

O estudo reforça que o TEA é uma condição de origem neurobiológica, com manifestações diversas, que impactam múltiplas áreas do desenvolvimento do indivíduo, como comportamento, comunicação e interação social. Tais dificuldades exigem das mães uma dedicação contínua, paciência, atenção e conhecimentos específicos sobre o transtorno, que muitas vezes são adquiridos de forma precária ou insuficiente na rede de suporte social. Os autores destacam que o cuidado de uma criança com TEA frequentemente recai sobre a mulher, reforçando o papel social historicamente atribuído ao feminino como cuidadora por excelência, o que acarreta uma sobrecarga emocional, física e social.

O artigo também evidencia que o preconceito social e a responsabilização excessiva das mães agravam o sofrimento emocional, levando muitas mães a se sentirem culpadas ou isoladas. Pesquisas citadas mostram que a sobrecarga emocional pode levar ao autoabandono, com negligência à própria saúde, redução de vínculos sociais e dificuldades na relação conjugal. Nesse contexto, o projeto extensionista buscou oferecer um espaço de acolhimento, escuta e troca de experiências, com o objetivo de promover o autocuidado, o fortalecimento emocional e a criação de redes de apoio para essas mulheres (Santos et al. 2024).

Aos homens, por sua vez, foi reservado o papel de provedor financeiro, o que contribui para seu distanciamento dos espaços educativos formais. Essa divisão sexual do trabalho repercute diretamente na forma como a escola se relaciona com as famílias, potencializando expectativa de que a mãe seja a principal participante de um diálogo (Renk; Buziqua; Bordini, 2022).

Alguns estudiosos da paternidade destacam que essa lógica cultural influencia não apenas a presença física dos pais na escola, mas também a maneira como são convocados para dialogar com a escola, os invisibilizando nos processos educativos. No cenário da inclusão escolar, tais padrões tendem a se intensificar, uma vez que o cuidado com crianças e adolescentes públicos da educação especial é aliado ao campo do cuidado, historicamente feminizado (Renk; Buziqua; Bordini,2022).

A ausência da figura masculina na inclusão escolar não deve ser interpretada de forma simplista ou culpabilizadora, mas compreendida a partir das múltiplas determinações sociais que atravessam as relações familiares. Estudos indicam que a baixa participação paterna pode gerar a sobrecarga das mães, que acumulam responsabilidades emocionais, pedagógicas e institucionais relacionadas à escolarização dos filhos. As autoras Silva, Cortez e Guimarães (2026) afirmam que a omissão paterna traduz-se em um quadro de sobrecarga tridimensional:

> I – Sobrecarga Emocional e Psicológica: Manifestada por estresse crônico, ansiedade, depressão e burnout parental. A exaustão mental é agravada pela solidão na tomada de decisões e pela ausência de apoio afetivo e prático do outro genitor, conforme estudos recente sobre a sobrecarga de cuidadores em família com crianças que têm necessidades especiais.
>
> II – Sobrecarga Física: O esforço contínuo e a privação de sono levam à fadiga crônica e ao agravamento de condições clínicas preexistente, ou ao surgimento de doenças psicossomáticas, comprometendo a qualidade do cuidado oferecido ao filho.
>
> III – Prejuízos Socioeconômicos: A necessidade de dedicação integral ao filho frequentemente resulta no abandono ou na redução da atividade laboral da mãe, caracterizando lucros cessantes, além da assunção integral de despesas (dano emergente), mesmo quando há pensão alimentícia (Silva; Cortez; Guimaraes, 2026, p.12).

Sob esta ótica, constatamos que o cuidado com a criança com deficiência deve ser realizado em parceria, para que não aconteça uma sobrecarga nas mães. A fragilidade da participação masculina pode limitar a diversidade de perspectivas nas decisões relativas ao percurso escolar do estudante, reduzindo as possibilidades de

diálogo e de construção coletiva entre família-escola (Silva; Cortez; Guimarães, 2026).

A presença ativa do pai ou responsável masculino contribui para o fortalecimento do vínculo família-escola e para melhores condições de apoio ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes com deficiência. A ausência da figura masculina poderá impactar negativamente esse processo, ao reforçar somente a presença feminina e invisibilizar o papel do homem no processo de aprendizagem (Silva; Cortez; Guimarães, 2026).

A escola, enquanto espaço formativo e social, desempenha um papel fundamental na superação da ausência simbólica ou concreta da figura masculina. Para isso, faz-se necessário que as instituições educativas revisitem suas práticas e discursos, evitando reforçar a ideia de que apenas as mães são responsáveis pelo acompanhamento escolar. O envolvimento parental precisa ser adotado pela escola, com estratégias para acolher e incentivar a participação. Nesse sentido, práticas institucionais inclusivas podem contribuir para ampliar a presença masculina, tais como: convites direcionados aos pais e responsáveis masculinos, flexibilização de horários de reuniões, linguagem institucional não sexista e reconhecimento das diferentes configurações familiares (Silva; Cortez; Guimarães, 2026).

Ao assumir uma postura acolhedora e dialógica, a escola fortalece a parceria com a família e contribui para construção de uma cultura inclusiva, baseada na partilha de responsabilidades e no reconhecimento da pluralidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Trata-se de compreender que a inclusão escolar não se constrói apenas no espaço da sala de aula, mas nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que compõem a comunidade educativa, possibilitando que todos tenham a oportunidade de sonhar como dito por Malala Yousafzai no discurso da ONU em 2013: “A diversidade garante que crianças possam sonhar, sem colocar fronteiras ou barreiras para o futuro e os sonhos delas” (ONU, 2013, p. 5).

Deste modo, reconhecer a figura masculina como sujeito educativo e corresponsável pelo processo de inclusão implica desafiar concepções históricas de gênero e promover práticas escolares mais democráticas e inclusivas. Assim, a participação masculina deixa de ser vista como exceção e passa a integrar, de maneira efetiva, o projeto de uma escola que valoriza o diálogo, a equidade e a diversidade (ONU, 2013).

Diante destas considerações, pode-se acrescentar que o cuidado, o acompanhamento escolar e a educação dos filhos foram socialmente atribuídos às mulheres, consolidando um modelo hegemônico que reforça a responsabilização predominante das mães, avós e outras figuras femininas pelo diálogo com a escola. Essa dinâmica, profundamente enraizada em tradições culturais e estruturas sociais, faz com que essas figuras assumam, muitas vezes de forma exclusiva, o papel de mediadoras do processo educacional e de suporte emocional aos estudantes (Bourdieu, 2012).

Na educação especial inclusiva, essa lógica tende a se intensificar, uma vez que o cuidado com crianças e adolescentes com necessidades especiais exige uma participação emocional, dedicada e contínua, além de uma articulação estreita com a instituição escolar. Dessa forma, a sobrecarga emocional e física recai em grande parte sobre as mulheres, reforçando a invisibilidade da figura masculina nesse cenário e contribuindo para a perpetuação de papéis de gênero que limitam a participação paterna (Bourdieu, 2012).

A ausência ou baixa participação dos homens na inclusão escolar não deve ser encarada como uma questão de responsabilidade individual, mas como uma construção social, histórica e cultural que precisa ser desafiada. A presença paterna ou masculina, enquanto prática de cuidado e participação, é fundamental para promover uma relação mais equilibrada e colaborativa entre família e escola, influenciando positivamente o desenvolvimento socioemocional do estudante e fortalecendo o vínculo afetivo.

Segundo Waldyr Barcellos Júnior (2025), a ausência simbólica ou prática do pai repercute de forma significativa na criança, dificultando o estabelecimento de vínculos seguros e a compreensão do papel de cuidado e responsabilidade.

Bourdieu (2012) ressalta que a dominação masculina não se limita às estruturas institucionais, mas se manifesta nas práticas cotidianas que naturalizam o distanciamento do homem do afeto e da educação, reforçando uma lógica de segregação de funções e de invisibilidade do papel paterno. Assim, a mobilização de uma perspectiva de inclusão deve contemplar a necessidade de ampliar a presença e a participação dos homens, promovendo uma mudança nas narrativas sociais que determinam esses papéis e responsabilidades, contribuindo para uma educação mais democrática, equitativa e verdadeiramente inclusiva.

5.2 A implicação da participação da família no desempenho dos alunos incluídos

Este capítulo terá como objetivo analisar a implicação da família no desempenho escolar dos alunos com deficiência, argumentando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, bem como os desafios que atravessam a relação família-escola no contexto da inclusão (Bronfenbrenner,1996)

A implicação da família no processo educacional tem sido consideravelmente reconhecida como um fator determinante para o desempenho escolar dos estudantes. No contexto da educação inclusiva, essa participação assume significância ainda maior, uma vez que os aluno público da educação especial demandam estratégias pedagógicas articuladas, acompanhamento sistemático e diálogo constante entre escola e família. Assim, compreender como a família se implica no percurso escolar dos alunos incluídos torna-se fundamental para práticas inclusivas efetivas (Bronfenbrenner,1996).

A família constitui o primeiro espaço de socialização da criança e exerce influência direta em sua constituição subjetiva, cultural e social. De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações estabelecidas nos diferentes sistemas que compõem o ambiente do indivíduo, sendo a família um dos microssistemas mais significativos. Nesse sentido, o envolvimento familiar impacta diretamente o modo como o estudante se relaciona com a escola, com conhecimento e com os demais sujeitos, pois:

> É dentro de casa na socialização familiar, que um filho adquire, aprende e absorve a disciplina para um futuro próximo, ter saúde social[...] A educação familiar é um fator bastante importante na formação da personalidade da criança desenvolvendo sua criatividade, ética e cidadania refletindo diretamente no processo escolar (Tiba, 1996, p.178)

A implicação da família no processo educacional favorece o engajamento escolar, a motivação para a aprendizagem e a construção de expectativas positivas em relação ao desempenho estudantil. No contexto dos alunos incluídos, contribui para continuidade das estratégias pedagógicas para além do espaço escolar (Tiba, 1996).

A implicação da família no desempenho dos alunos incluídos manifesta-se de diferentes formas, tais como o acompanhamento das atividades escolares, a

participação em reuniões, o diálogo com professores e o apoio emocional ao estudantes. Estudos indicam que quando a família compreende o processo de inclusão e participa ativamente das decisões pedagógicas, os alunos apresentam melhores resultados no que se refere à aprendizagem, à autonomia e à socialização (Tiba, 1996).

Vigotski (2022), em seus estudos reunidos na obra Fundamentos de Defectologia, rompe com a compreensão da deficiência centrada apenas nas limitações biológicas. Para o autor, o desenvolvimento da pessoa com deficiência não deve ser analisado apenas a partir do *déficit*, mas principalmente das possibilidades de compensação social e cultural construídas por meio das interações humanas. Nessa perspectiva, a deficiência não determina o destino do indivíduo, pois o desenvolvimento ocorre nas relações estabelecidas com o outro e com o meio social.

O autor defende que as barreiras sociais podem produzir mais impactos significativos do que a própria deficiência. Dessa forma, a escola e a família assumem papel fundamental na criação de condições que favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. A mediação realizada pelos adultos, especialmente familiares e professores, possibilita a construção de novas formas de aprendizagem e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Segundo Vigotski, o defeito não produz apenas limitações, mas também cria possibilidades para o desenvolvimento de mecanismo de compensação. “O defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sociopsicológica” (Vigotski, 2022, p.74). Esses mecanismos não surgem de forma espontânea, mas são construídos nas interações sociais estabelecidas com familiares, professores e demais sujeitos que participam da vida da criança. Dessa forma, o desenvolvimento da pessoa com deficiência depende significativamente das oportunidades oferecidas pelo meio social.

Nessa perspectiva, a família ocupa um papel fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que constitui o primeiro espaço de interação e mediação da criança. As experiências vivenciadas no ambiente familiar, o incentivo à autonomia, o acolhimento das diferenças e a participação ativa na vida escolar favorecem a construção de estratégias compensatórias capazes de potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski afirma que, muitas vezes, os obstáculos sociais impostos à pessoa com deficiência produzem impactos mais significativos do que a própria condição biológica. Assim, quando a família acredita nas potencialidades da criança, estimula sua participação social e estabelece uma parceria efetiva com a escola, contribui para a superação das barreiras que dificultam sua aprendizagem e inclusão.

Nesse sentido, compreender a participação da família apenas como acompanhamento escolar é insuficiente. Sua atuação deve ser entendida como elemento mediador do desenvolvimento humano, capaz de criar condições para que a criança com deficiência amplie suas possibilidades de aprendizagem, participação e autonomia. Tal compreensão reforça a importância do diálogo entre família e escola.

No entanto, é importante ressaltar que o desempenho escolar não deve ser reduzido a indicadores quantitativos ou comparativos. Na perspectiva inclusiva, o desempenho relaciona-se ao progresso individual do aluno, tendo em vista suas potencialidades, necessidades e condições de desenvolvimento. Nesse contexto, a família atua como parceira da escola na construção de metas realistas e significativas.

> A participação das famílias pode ser benéfica para a escola pelos seguintes motivos: aproxima os dois mundos- o da família e do centro, favorecendo aprendizagens mútuas, nas quais cada pessoa pode trazer uma experiência, um saber uma maneira de fazer diferente e enriquecedora. Em qualquer caso, a pertinência, o tipo e a magnitude da participação devem ser cuidadosamente analisadas e discutidas pelo conjunto dos professores, ao mesmo tempo que convenientemente enquadrada no projeto pedagógico da escola (Bassedas; Eulália; Huguet,1999, p,296).

Sendo assim, compreende-se que a parceria da família com a escola trará benefícios enriquecedores para ambos. Apesar de validada a importância da participação da família no desempenho dos alunos com deficiência, diversos desafios atravessam a relação. Entre eles, destacam-se a falta de informação sobre a educação especial inclusiva, as dificuldades de comunicação institucional, as barreiras socioeconômicas e a sobrecarga vivenciada pelas famílias de alunos com deficiência (Tiba, 1996).

Figura 1 – Realização de palestra com a responsável por um estudante com deficiência – Registro 1 – 17/06/2025



Fonte: Autora

A responsável compartilhou sua vivência, desafios e experiências no acompanhamento do filho, com objetivo de sensibilizar e orientar os demais responsáveis e os funcionários da escola sobre a importância da inclusão e do apoio à pessoa com deficiência.

A atuação da família é construída na interação com a escola, a escola adotando estratégias de escuta, acolhimento e valorização dos saberes familiares. Mais do que responsabilizar a família pelos resultados escolares, trata-se de reconhecer sua participação como parte de um processo coletivo, baseado na cooperação, no diálogo e no comprometimento (Tiba,1996).

Focado na mediação da aprendizagem, este capítulo utilizou a teoria da "compensação social" de Vigotski para evidenciar como a participação da família contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e autônomo do aluno incluído. Além disso, o texto problematizou a divisão de gênero no cuidado, discutindo

criticamente a sobrecarga emocional e estrutural das mulheres (mães) e a ausência sistêmica da figura masculina no acompanhamento escolar.

6 A PESQUISA

6.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a análise documental. Essa técnica possibilitou a revisão narrativa do tema, exame de documentos e registros relacionados ao tema investigado, contribuindo para a compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

De acordo com Flick (2009), a abordagem qualitativa tem como objetivo compreender as ações e interações vivenciadas no cotidiano, nas quais o pesquisador investiga o objeto de estudo a partir de técnicas previamente selecionadas, buscando uma análise aprofundada e contextualizada dos fenômenos.

> Na pesquisa qualitativa, consiste em determinar se as descobertas são embasadas em material empírico e se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados ao objeto em estudo. As relevâncias das descobertas e a reflexividade dos procedimentos são critérios adicionais. (Flick, 2009, p.21)

Por este motivo após a revisão narrativa do tema, descrita nos capítulos anteriores, optou-se neste capítulo em utilizar a abordagem qualitativa para analisar os dados produzidos nos momentos de diálogo estabelecido entre a família e a escola no contexto de uma escola pública do município de Mesquita. Busca-se compreender de que maneira a colaboração familiar contribui para o processo de inclusão escolar, considerando as percepções dos familiares, professores, funcionários e equipe gestora, bem como os desafios e possibilidades decorrentes dessas interações.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, por meio do Parecer Consubstanciado nº 8.397.387, emitido em 30 de abril de 2026, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 95325126.2.0000.5282.

6.2 Caracterização do Município de Mesquita

Mesquita é considerado o município mais jovem da Baixada Fluminense e do

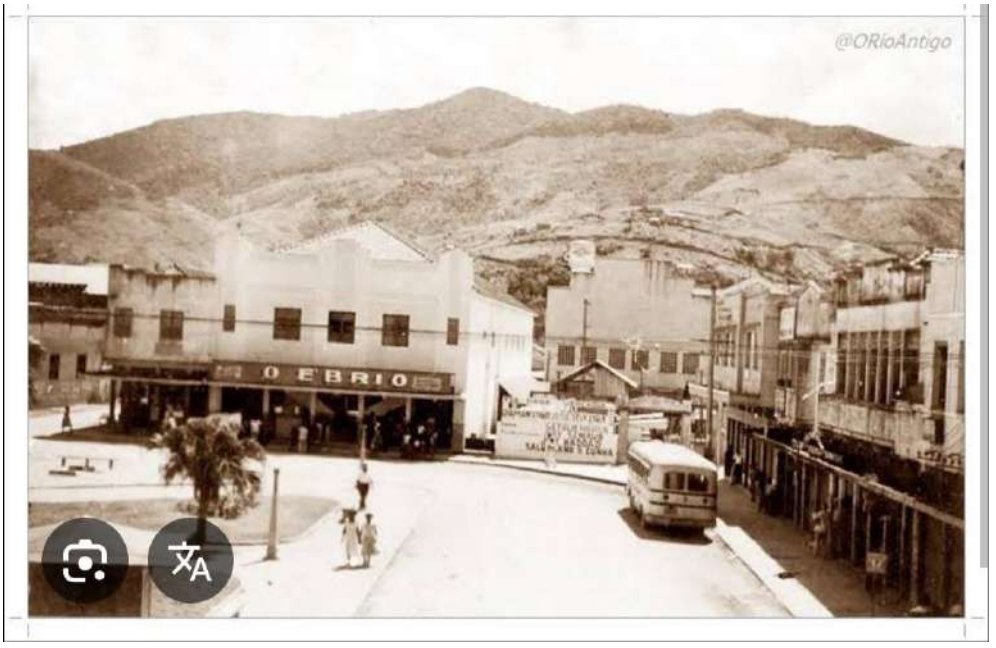
Estado do Rio de Janeiro. Sua emancipação de Nova Iguaçu foi sancionada em 25 de setembro de 1999, por meio da Lei Estadual nº 3 253. No entanto, sua história é anterior a esse processo, tendo origem em ocupações muito mais antigas, quando a região era habitada por povos indígenas, conhecidos como jacutingas, denominação atribuída pelos colonizadores europeus aos nativos que utilizavam penas da ave jacutinga em seus adornos. Ainda hoje, o bairro de Jacutinga preserva essa memória histórica, sendo um dos poucos da Baixada Fluminense a manter uma referência direta aos povos originários.

Figura 2 – Forte de Mesquita em 1932



Fonte: https://share.google/v1aCblJg50vCsIYTA

Figura 3 – Antigo Cine São Gerônimo – Década de 50

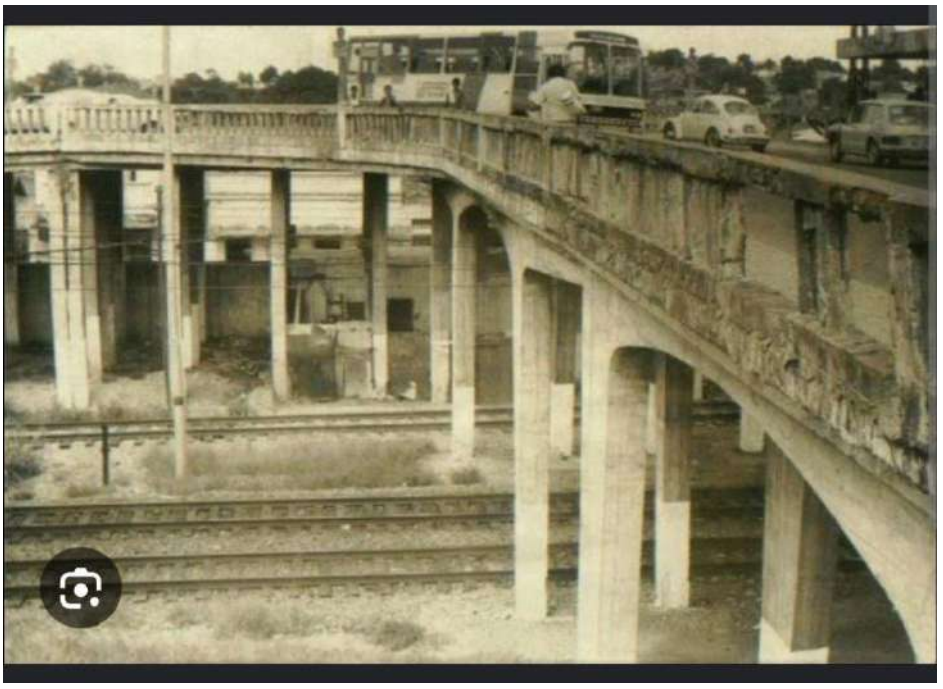


Fonte: https://share.google/v1aCblJg50vCsIYTA

Por volta de 1700, as terras da região começaram a ser ocupadas por engenhos de cana-de-açúcar, voltados à produção de açúcar e aguardente, utilizando mão de obra escravizada. Com o passar do tempo, essas propriedades foram sendo transferidas entre diferentes proprietários, até chegarem às mãos de Jerônimo José de Mesquita (1826-1886), primeiro Barão de Mesquita, e posteriormente de seu filho, Jerônimo Roberto de Mesquita (1857-1927), segundo barão. O nome do município de Mesquita é uma homenagem a essa família, que possuía extensas fazendas na região central do atual território municipal.

Em 1884, a Estrada de Ferro Dom Pedro II (posteriormente denominada Central do Brasil) chegou à região. A estação ferroviária local recebeu inicialmente o nome de “Barão de Mesquita”, que posteriormente foi simplificado para “Mesquita”. A implantação do transporte ferroviário teve papel fundamental no crescimento da localidade, atraindo novos moradores e investimentos. Com o declínio das atividades agrícolas, especialmente das antigas fazendas e, mais tarde, da citricultura, a região passou por um processo de transformação, com a expansão de loteamentos residenciais. Paralelamente, o solo argiloso das áreas alagadas favoreceu o desenvolvimento de olarias, responsáveis pela produção de tijolos e telhas, destacando-se a Companhia Ludolf & Ludolf, que chegou a exportar telhas de estilo francês.

Figura 4 – Viaduto de Mesquita em 1986



Fonte: https://share.google/v1aCblJg50vCsIYTA

Durante a primeira metade do século XX, Mesquita era caracterizada por seus extensos laranjas e pela presença de indústrias de cerâmicas. A partir da década de 1940, novas unidade fabris instalaram-se na região, como a Brasferro, a IBT e a Pumar, contribuindo para a intensificação do processo de industrialização local.

Até o final do século XX, Mesquita permanecia como distrito do município de Nova Iguaçu. A mobilização popular em favor do desmembramento ganhou força na década de 1990, sendo liderada pelo Comitê Pró- Emancipação. Após disputas políticas e judiciais, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou o projeto de criação do novo município, que foi sancionado em 1999 pelo então Governador Anthony Garotinho.

No ano seguinte, em 2000, foram realizadas as primeiras eleições municipais. A instalação oficial do município ocorreu em 1º de janeiro de 2001, consolidando a autonomia política e administrativa almejada por seus moradores.

Figura 5 – Vista do Monte Horebe



Fonte: https://www.google.com/search?sa=X&sca_esv=d059007c5155ebc1&sxsrf=ANbL-n5VkfFAnI3RFgaBny6pBzLdmnHLjA:1781070543273&udm=2&fbs=ADc_l-acAb_3

Figura 6 – Avenida Baronesa de Mesquita



Fonte: https://www.google.com/search?sa=X&sca_esv=d059007c5155ebc1&sxsrf=ANbL-n5VkfFAnI3RFgaBny6pBzLdmnHLjA:1781070543273&udm=2&fbs=ADc_l-acAb_3

6.2.1 O sistema educacional do município de Mesquita

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) formula e implemente políticas públicas de educação na cidade, coordenando a implementação das mesmas e avaliando os resultados obtidos. Tais políticas têm como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como preconiza o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9 396, de 20 de dezembro de 1996(Brasil,1996).

Partindo do princípio de que a formação é uma temática central nas discussões relacionadas ao sistema educativo, é também papel da pasta garantir espaços de formação e valorização dos profissionais da Educação da rede municipal de ensino, incentivando a pesquisa científica, a publicação de trabalhos e a troca de saberes. As Unidades de Ensino de Mesquita atendem alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além da Educação Especial, como modalidade que perpassa todas as etapas do sistema educativo. (Prefeitura de Mesquita/secretaria).

A rede municipal de ensino de Mesquita contabiliza 14 975 alunos matriculados, segundo dados do Inep referentes ao final de 2025. Entre os municípios da Baixada Fluminense, Mesquita possui a segunda menor quantidade de estudantes matriculados na rede municipal, ficando atrás apenas de Nilópolis, que registra 13 mil alunos e portando apresenta o menor número de matrículas da região. A rede municipal de ensino de Mesquita é composta por 40 escolas regulares e 1 unidade de educação especial, tendo escolas que no momento estão paralisadas, a rede municipal contabiliza 36 escolas regulares ativas e 1 unidade de educação especial também ativa. Embora a política de educação especial na perspectiva inclusiva seja desenvolvida em toda a rede, garantindo aos estudantes com deficiência nas escolas regulares, o município mantém a Escola Municipal Professor Marcos Gil, destinada ao atendimento de alunos que apresentam dificuldades de adaptação ao ensino regular. Após o período de acompanhamento e adaptação, os estudantes são encaminhados para as escolas regulares da rede, onde dão continuidade ao seu processo educacional com o suporte necessário. A Escola Municipal Professor Marcos Gil funciona como centro de referência para o atendimento educacional especializado. Conforme a Deliberação CME nº 032/2018,

a inclusão dos estudantes público da educação especial nas classes comuns é priorizada, cabendo à Escoa Marcos Gil o atendimento de alunos que demandam suporte especializado e ações relacionadas ao currículo funcional, além de contribuir para a transição desses estudantes para o ensino regular.

> CAPÍTULO II DO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Art. 10 – O município oferece o Centro de Referência em Educação Especial, situado na Escola Municipal Professor Marcos Gil conforme previsto na Lei Municipal n.º 363 de 17 de abril de 2007, onde concentra as classes especiais/substitutivas destinadas ao atendimento dos alunos que necessitam de ações relacionadas ao currículo funcional/natural. Parágrafo único: Considerando as especificidades, do público atendido, cabe mencionar que os professores desta unidade devem possuir formação em Educação Especial para atendimento às demandas e para realização de estudos que contribuam para a ampliação das ações relacionadas à perspectiva da educação inclusiva no município de Mesquita. Art. 11 - A Escola Municipal Professor Marcos Gil poderá manter as classes especiais para atender as necessidades dos alunos que apresentem grande comprometimento nas áreas do funcionamento adaptativo: aptidões escolares, comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, autonomia, saúde e segurança, lazer, trabalho e competências domésticas. (Mesquita,2018, p.12)

O Projeto de Transição Escolar Inclusiva da Escola Municipal Professor Marcos Gil, desenvolvido desde 2019, tem como objetivo acompanhar estudantes com deficiência no processo de inclusão e permanência nas escolas regulares da rede municipal.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos na rede municipal de Mesquita

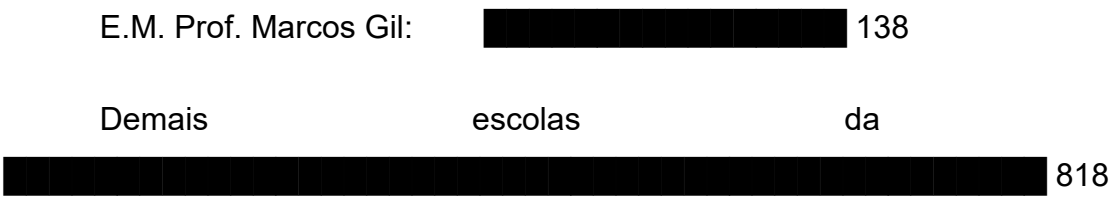


- Total de alunos na rede - 14 975 alunos;
- E.M Prof. Marcos Gil - 138 alunos (0,92%);
- E.M Professor Quirino – 697 alunos (4,65%);
- Demais escolas da rede – 14 140 alunos (94,42);

O gráfico demostra que a Escola Municipal Professor Marcos Gil atende apenas 138 alunos, o que representa aproximadamente 0,92% do total de 14 975 estudantes matriculados na rede municipal de ensino de Mesquita. Esse dado sugere que a escolarização dos estudante público da educação especial não se restringe à unidade especializadas, ocorrendo também nas escolas regulares da rede, em consonância com os princípios da educação especial inclusiva previstos na legislação educacional brasileira e na Deliberação CME nº 032/2018 (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

No campo da educação especial inclusiva, a rede municipal de ensino de Mesquita conta com 956 estudantes público da Educação Especial Inclusiva. Desse, 138 estão matriculados na Escola Municipal Professor Marcos Gil, o que corresponde a aproximadamente 14,44% do total, enquanto os demais 85,56% encontram-se distribuídos nas escolas regulares da rede municipal. Esses dados indicam que a maior parte dos estudantes público da Educação Especial Inclusiva estão inseridos no ensino regular em consonância com as diretrizes da política de educação inclusiva.

Gráfico 4 – Distribuição dos Estudantes da Educação Especial – Mesquita Total de estudantes da Educação Especial: 956



O Município alinha-se às diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), assegurando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a acessibilidade, a atuação de profissionais de apoio(mediadores), a educação bilíngue para estudantes surdos, o

Plano Educacional Individualizado (PEI) e a realização de atividades pedagógicas flexibilizadas.

Essas ações visam garantir que os estudantes não apenas ingressem na escola comum, mas nela permaneçam, participem ativamente e aprendam, reconhecendo a diversidade como um princípio fundamental do processo educativo.

Tabela 1 – Número de profissionais de apoio à Educação Especial na rede municipal de Mesquita

Quantitativo	**Profissionais**
341	Profissional de apoio(mediadores)
7	Guia (profissional de apoio à pessoa com deficiência visual)
12	Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras)
42	Professor do Atendimento Educacional Especializado

Atualmente, a rede municipal de ensino de Mesquita conta com 22 Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas entre suas unidades escolares. Como o município possui 37 escolas regulares, ainda há instituições que não dispõem desse serviço.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado no contraturno escolar, com atividades pedagógicas de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiências e Transtorno do Espectro Autista (TEA), e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades e superdotação (Brasil,2025). Nos casos em que a escola de origem do estudante não possua Sala de Recursos Multifuncionais, o atendimento é ofertado na unidade escolar mais próxima.

É importante destacar que o responsável pelo estudante público da Educação Especial tem o direito de recusar o atendimento do AEE. Para isso, deve assinar um termo de recusa junto à professora responsável pelo serviço, permitindo que a vaga seja disponibilizada para outro estudante que necessite do atendimento.

Em 2025, a rede municipal de ensino ampliou suas ações de inclusão por meio da contração de psicólogas e psicopedagogas. Essas profissionais atuam em

blocos de escolas previamente definidos, realizando atendimentos diretamente na unidade escolar do estudante, geralmente uma vez por semana, após a anamnese realizada com o responsável do aluno que será atendido. Essa iniciativa tem representado um importante diferencial no fortalecimento das práticas inclusivas e no apoio ao desenvolvimento dos alunos. Em diálogo com essas ações, Mantoan (2003; 2015) afirma que a inclusão escolar exige uma reorganização da escola em seus aspectos pedagógicos, curriculares e avaliativos, superando modelos que historicamente produziram exclusões.

Figura 7 – Salas de Recursos Multifuncionais – Inclusão na Educação



Fonte: https://www.google.com/search?q=foto+da+sala+de+recurso+multifuncional+mesquita&oq

No que se refere aos documentos e sistemas institucionais, a rede de ensino de Mesquita utiliza duas plataformas digitais principais: o Portal do Professor e o Ensino Digital. O Portal do Professor é uma ferramenta destinada aos docentes, por meio da qual cada professor tem acesso às turmas em que atua, ao currículo da

rede, às justificativas de faltas dos estudantes e às informações sobre alunos que possuem laudo, devidamente sinalizados no sistema. Além disso, o docente elabora e registra seus planos de aula e planos de curso diretamente na plataforma, realiza o lançamento de notas e frequências e acompanha o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. A partir dessas informações, as secretarias das unidades escolares podem emitir documentos como declarações de frequência e boletins escolares.

Já o Ensino Digital constitui o sistema de gestão escolar da rede. Nele, a secretaria escolar realiza o cadastro e a matrícula dos estudantes, incluindo seus dados pessoais e acadêmicos. As orientadoras educacionais registram justificativas de faltas, laudos médicos, atestados médicos e o Plano Educacional Individualizado (PEI), quando aplicável. A orientadora pedagógica visualiza a vida acadêmica dos alunos e os planejamentos dos docentes. Os sistemas se interligam e cada um possui seu acesso através de login e senha, de acordo com a sua função, o sistema permite o acesso. A Direção Geral de cada Unidade Escolar consegue visualizar toda as ações da sua instituição com sua senha de acesso. O sistema permite que os profissionais das equipes diretivas das Unidades Escolares e da Secretaria Municipal de Educação acompanhem e consultem o histórico escolar e as informações pedagógicas dos estudantes, possibilitando um monitoramento mais eficiente da trajetória educacional de cada aluno na rede municipal de ensino.

A utilização integrada dessas plataformas digitais contribui para a organização administrativa e pedagógica da rede, favorecendo o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, da gestão escolar e do atendimento às necessidades específicas dos estudantes.

A secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SEMED/Mesquita) estende sua atuação à formação continuada dos profissionais da educação, elemento essencial para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas e alfabetizadoras. Freire (1996) ressalta que a prática docente exige reflexão crítica permanente, compromisso ético e sensibilidade diante das realidades vivenciadas pelos educandos. Nesse sentido, a formação docente assume papel central na construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a aprendizagem de todos os estudantes.

Na rede municipal, as formações continuadas são realizadas de forma periódica, ocorrendo em meses alternados e contemplando docentes, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos e profissionais de apoio. Os diretores escolares, por sua vez, participam de reuniões e formações com maior frequência, realizadas duas vezes ao mês, com objetivo de fortalecer o alinhamento das ações pedagógicas e administrativas das unidades escolares.

Além dessa formações regulares, a rede promove duas formações gerais ao longo do ano, envolvendo todos os profissionais da educação. A primeira ocorre presencial no início do ano letivo, visando apresentar diretrizes, orientações, metas para o período escolar e com a presença de um palestrante que discursa sobre determinado assunto, envolvendo o tema do ano. A segunda é realizada de forma remota, no segundo semestre, possibilitando a apresentações das experiências exitosas das unidades escolares, com compartilhamento de experiências entre os profissionais da rede.

Essas ações evidenciam o compromisso da SEMED/Mesquita com a valorização dos profissionais da educação e com a qualificação das práticas pedagógicas, contribuindo para construção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Figura 8 – Calendário de formação continuada do 1º semestre de 2026



PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA

DIÁRIO OFICIAL

Mesquita, Terça-Feira, 14 de abril de 2026 | Nº 02424.

Calendário de Formações – SEMED 2026

DATA		PROFISSIONAIS
JANEIRO	30	Profissionais do Transporte Escolar
FEVEREIRO	04	Inspetores / Dirigentes de Turno / Agentes de Pátio / Monitores de Alunos / Auxiliares de Serviços Gerais
	05	Diretores Escolares / Profissionais da Alimentação Escolar – Grupo 1
	06	Orientadores Pedagógicos / Profissionais Coordenadores Pedagógicos / Orientadores Educacionais / Auxiliares de Orientação Educacional / Profissionais da Alimentação Escolar – Grupo 2
	23	Professores - Berçário 1 e 2 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil / 5º ano - EF / Arte e Ensino Religioso - EF e EJA
	24	Professores - Infantil 2 e 3 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil /4º ano - EF / Língua Portuguesa e Inglês - EF e EJA Projeto Resgate
	25	Professores - Infantil 4 e 5 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil / 3º ano - EF / Incentivo à Leitura / Projeto Avança / História e Geografia - EF e EJA
	26	Professores - 2º ano - EF / Matemática e Ciências - EF e EJA / Mediadores
	27	Professores - Colaborador da Ed. Infantil / 1º ano – EF / Ed. Especial-AEE / Educação Física - EF e EJA / PII - EJA Intérpretes / Guias / Sala de Acolhimento
MARÇO	05	CEMM
	06	CAE
	13	Diretores Escolares
	27	Profissionais das Secretarias Escolares
	30	Grupo de Estudos
ABRIL	06	Professores - Berçário 1 e 2 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil / 5º ano - EF / Arte e Ensino Religioso - EF e EJA
	07	Professores - Infantil 2 e 3 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil /4º ano - EF / Língua Portuguesa e Inglês - EF e EJA Projeto Resgate
	08	Professores - Infantil 4 e 5 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil / 3º ano - EF / Incentivo à Leitura / Projeto Avança / História e Geografia - EF e EJA
	09	Professores - 2º ano - EF / Matemática e Ciências - EF e EJA / Mediadores
	10	Professores - Colaborador da Ed. Infantil / 1º ano – EF / Ed. Especial-AEE / Educação Física - EF e EJA / PII - EJA Intérpretes / Guias / Sala de Acolhimento
	14	Diretores Escolares
Maio	04	Diretores Escolares
	19	Diretores Escolares
JUNHO	02	Diretores Escolares
	22	Professores - Berçário 1 e 2 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil / 5º ano - EF / Arte e Ensino Religioso - EF e EJA
	23	Professores - Infantil 2 e 3 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil /4º ano - EF / Língua Portuguesa e Inglês - EF e EJA Projeto Resgate
	24	Professores - Infantil 4 e 5 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil / 3º ano - EF / Incentivo à Leitura / Projeto Avança / História e Geografia - EF e EJA
	25	Professores - Colaborador da Ed. Infantil / Professores - 2º ano - EF / Matemática e Ciências - EF e EJA / Mediadores
	26	1º ano – EF / Ed. Especial-AEE / Educação Física - EF e EJA / PII – EJA / Intérpretes / Guias / Sala de Acolhimento
	03	Diretores Escolares

Fonte: Diário Oficial da Prefeitura de Mesquita de 14/04/2026 (2ª publicação)

Figura 9 – Calendário de Formação Continuada do 2º semestre de 2026



PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA

DIÁRIO OFICIAL

Mesquita, Terça-Feira, 14 de abril de 2026 | Nº 02424.

	07	CACS FUNDEB
	09	Conselhos Escolares
AGOSTO	06	Orientadores Pedagógicos / Professores Coordenadores Pedagógicos / Orientadores Educacionais / Auxiliares de Orientação Educacional
	07	Diretores Escolares
	10	Grupo de Estudos
	24	Professores - Berçário 1 e 2 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil / 5º ano - EF / Arte e Ensino Religioso - EF e EJA
	25	Professores - Infantil 2 e 3 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil /4º ano - EF / Língua Portuguesa e Inglês - EF e EJA Projeto Resgate
	26	Professores - Infantil 4 e 5 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil / 3º ano - EF / Incentivo à Leitura / Projeto Avança / História e Geografia - EF e EJA
	27	Professores - Colaborador da Ed. Infantil / Professores - 2º ano - EF / Matemática e Ciências - EF e EJA / Mediadores
	28	1º ano – EF / Ed. Especial-AEE / Educação Física - EF e EJA / PII – EJA / Intérpretes / Guias / Sala de Acolhimento
	29	**XI Formação em Rede**
SETEMBRO	14	Professores - Berçário 1 e 2 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil / 5º ano - EF / Arte e Ensino Religioso - EF e EJA
	15	Professores - Infantil 2 e 3 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil /4º ano - EF / Língua Portuguesa e Inglês - EF e EJA Projeto Resgate
	16	Professores - Infantil 4 e 5 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil / 3º ano - EF / Incentivo à Leitura / Projeto Avança / História e Geografia - EF e EJA
	17	Professores - Colaborador da Ed. Infantil / Professores - 2º ano - EF / Matemática e Ciências - EF e EJA / Mediadores
	18	1º ano – EF / Ed. Especial-AEE / Educação Física - EF e EJA / PII – EJA / Intérpretes / Guias / Sala de Acolhimento
	21	Diretores Escolares
OUTUBRO	09	Diretores Escolares
	14	Grupo de Estudos
NOVEMBRO	09	Professores - Berçário 1 e 2 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil / 5º ano - EF / Arte e Ensino Religioso - EF e EJA
	10	Professores - Infantil 2 e 3 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil /4º ano - EF / Língua Portuguesa e Inglês - EF e EJA Projeto Resgate
	11	Professores - Infantil 4 e 5 - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil / 3º ano - EF / Incentivo à Leitura / Projeto Avança / História e Geografia - EF e EJA
	12	Professores - Colaborador da Ed. Infantil / Professores - 2º ano - EF / Matemática e Ciências - EF e EJA / Mediadores
	13	1º ano – EF / Ed. Especial-AEE / Educação Física - EF e EJA / PII – EJA / Intérpretes / Guias / Sala de Acolhimento
	19	Diretores Escolares

Fonte: Diário Oficial de Mesquita da Prefeitura de Mesquita de 14/04/2026 (2ª publicação)

6.3 Caracterização da escola

Figura 10 – Foto da frente da Unidade Escolar – Escola Municipalizada Professor Quirino



Fonte: autora 2026

A escola pesquisada Escola Municipalizada Professor Quirino está localizada no município de Mesquita, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. A atual Escola Municipalizada Professor Quirino teve sua origem como uma unidade da rede estadual de ensino. Em 2012, a escola foi municipalizada, recebendo inicialmente a denominação de Escola Estadual Municipal Santos Elias. Posteriormente, passou a chamar-se Escola Estadual Municipal Professor Quirino.

Em 25 de maio de 2015, com a integração da Escola Municipal Vinicius de Moraes, a unidade escolar passou a adotar a denominação atual: Escola Municipalizada Professor Quirino.

O nome da escola é uma homenagem ao Professor Quirino, docente de Língua Portuguesa que atuou durante muitos anos na antiga Escola Estadual Santos Elias. Reconhecido por seu compromisso com a educação e pela dedicação aos estudantes, o professor não limitava as atividades apenas à sala de aula. Movido pelo desejo de contribuir para o sucesso acadêmico de seus alunos, oferecia aulas particulares gratuitas de gramática e redação àqueles que necessitavam de apoio complementar. Seu trabalho deixou marcar profundas na comunidade escolar. Diversos ex-alunos relatam que suas aprovações em vestibulares e concursos públicos foram resultados dos conhecimentos adquiridos nas aulas ministradas pelo

professor Quirino. Sua trajetória de compromisso, generosidade e excelência educacional tornou-o uma referência para gerações de estudantes, justificando a homenagem que perpetua seu nome na história da instituição.

A Escola Municipalizada Professor Quirino atende alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais, finais e Educação de Jovens e Adultos (PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA, 2008). Atualmente possui 697 alunos, sendo 69 alunos público da educação especial (BRASIL, 2015), 02 professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 Interprete de Libras, 15 profissionais de apoio (mediadores), 01 psicóloga, 01 psicopedagoga, 01 assistente social, 01 Diretora Geral, 02 Assistentes de Direção, 01 Coordenadora Geral, 03 Orientadores Pedagógicos, 02 Orientadoras Educacionais,01 secretária escolar, 05 Auxiliares de Secretaria, 13 Professoras dos Anos Iniciais(PII), 42 Professores dos Anos Finais(PI), 10 Inspetores de alunos, 07 Auxiliares de Serviço Gerais (ASGs), 02 Merendeiros e 02 Auxiliares de Cozinha .

A instituição oferece aos alunos público da educação especial Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2015) no contraturno, apoio pedagógico, Plano Educacional Individualizado e atividades flexibilizadas para garantir o desenvolvimento dos mesmos. Durante o ano letivo existem ações voltadas para o fortalecimento da relação família-escola, por meio de reuniões pedagógicas, atendimentos individuais com a equipe gestora e momentos de diálogos coletivos.

Os momentos de diálogo analisados nesta pesquisa ocorreram por meio de encontros formais entre a escola e as famílias dos estudantes incluídos. Esses espaços configuraram-se como oportunidades de escuta, troca de saberes e compartilhamento de experiências, possibilitando a construção de práticas mais colaborativas no processo de inclusão escolar.

6.4 Produto educacional

O produto educacional está estruturado em cinco oficinas principais, distribuídas ao longo de uma semana, com duração aproximada de duas horas cada. Cada encontro abordou temáticas específicas, articulando fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e espaços de troca de experiências, de modo a promover uma formação reflexiva, participativa e colaborativa. Além disso, foram utilizados

materiais didáticos, vídeos, dinâmicas em grupo e momentos de avaliação contínua, com a finalidade de adequar as ações às realidades e necessidades dos participantes.

A primeira oficina teve como foco a sensibilização e o reconhecimento da importância da parceria entre escola e família no processo de inclusão escolar. Foram abordados conceitos fundamentais sobre deficiência, os direitos das crianças com deficiência e o papel de cada sujeito envolvido nesse processo. Os pais e responsáveis foram convidados a compartilhar expectativas, dúvidas e experiências, favorecendo um espaço de escuta ativa e construção coletiva de saberes.

A segunda oficina foi destinada à compreensão das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no contexto escolar. Professores e especialistas apresentaram estratégias de ensino, flexibilizações curriculares, adaptações metodológicas e recursos pedagógicos utilizados para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse momento, as famílias puderam esclarecer dúvidas, sugerir melhorias e compreender de que forma podem colaborar no ambiente familiar, fortalecendo a continuidade do processo educativo.

A terceira oficina abordou o cuidado emocional e o fortalecimento dos vínculos familiares. Foram discutidas questões relacionadas ao bem-estar psicológico das crianças, às estratégias para enfrentamento de desafios emocionais e à importância de um ambiente familiar afetivo e seguro para o desenvolvimento integral do estudante. Também foram realizadas dinâmicas que promoveram a empatia, o acolhimento e o compartilhamento de experiências de superação.

A quarta oficina teve como eixo central a construção de estratégias de comunicação eficaz entre escola e família. Foram apresentados canais de diálogo, formas de acompanhamento pedagógico, registros escolares e relatórios de desenvolvimento, buscando ampliar a participação dos pais no cotidiano escolar. Além disso, os responsáveis foram orientados sobre como expressar suas demandas de forma assertiva e participar de reuniões pedagógicas de maneira mais ativa e colaborativa.

A quinta e última oficina foi dedicada à elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI). Pais, professores, gestores e demais profissionais envolvidos discutiram ações concretas para fortalecer a parceria entre família e escola, estabelecer rotinas de acompanhamento e definir metas comuns voltadas ao desenvolvimento e à permanência dos estudantes com deficiência no ambiente

escolar. Essa atividade buscou consolidar o compromisso coletivo com uma trajetória educacional mais inclusiva, acolhedora e significativa.

Ao final da semana, foi realizado um momento de avaliação coletiva, no qual os participantes puderam refletir sobre os aprendizados construídos, sugerir melhorias e estabelecer compromissos de continuidade. Como produto final, foi elaborado o e-book intitulado *“Pontes da Inclusão: Família e Escola em Diálogo”*, reunindo os principais conteúdos abordados, orientações práticas, recursos pedagógicos e estratégias de fortalecimento da parceria entre família e escola, que será, após avaliação da banca, disponibilizado.

O e-book apresenta as etapas do projeto, registros fotográficos dos encontros e relatos das experiências vivenciadas pelos participantes, servindo como instrumento de sistematização e disseminação das práticas desenvolvidas. Esse produto educacional busca não apenas oferecer formação e suporte técnico, mas também promover uma transformação na cultura institucional, na qual a participação parental seja reconhecida, valorizada e incentivada de forma contínua e significativa.

A implementação dessa semana de oficinas contou com o acompanhamento de profissionais especializados nas áreas de educação inclusiva, pedagogia, psicologia, terapia ocupacional e assistência social, garantindo que as ações propostas fossem acolhedoras, acessíveis e adequadas às necessidades de cada família. Dessa forma, acredita-se que essa iniciativa contribuiu para a construção de um ambiente mais democrático, participativo e comprometido com a inclusão, fortalecendo a parceria entre escola e família como elemento essencial para o sucesso educacional e para o desenvolvimento integral das crianças com deficiência na Escola Municipalizada Professor Quirino.

6.5 Justificativa do Produto Educacional

A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educacional, demandando a participação ativa da família e da escola na construção de estratégias que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Entretanto, observa-se, no cotidiano escolar, a existência de desafios relacionados à comunicação entre esses atores, frequentemente marcados por conflitos, julgamentos e ausência de escuta qualificada. Tais dificuldades podem

comprometer o desenvolvimento do estudante e fragilizar o vínculo entre família e instituição escolar.

Diante desse cenário, torna-se necessário investir em práticas formativas que promovam o diálogo, a empatia e a corresponsabilização. O e-book enquanto uma ferramenta pedagógica que possibilita a socialização de saberes e a aplicação prática de conhecimentos científicos no cotidiano escolar.

Além disso, a proposta se fundamenta na valorização das experiências vividas no contexto escolar, reconhecendo que situações concretas, como barreiras estruturais e atitudinais, dificuldades de acesso ao currículo, falta de formação docente, problemas na comunicação entre escola e a família e ausência de apoio especializado, podem se tornar importantes dispositivos formativos, quando analisadas à luz de referenciais teóricos e das práticas pedagógicas.

O e-book, enquanto produto educacional constitui-se como uma estratégia formativa e interventiva, pois possibilita a sistematização e socialização de conhecimentos produzidos na pesquisa, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a atuação dos profissionais da educação e das famílias, contribuindo para transformação da realidade pesquisada.

6.6 Objetivos do Produto Educacional

• Objetivo Geral

Provocar reflexões e troca de experiências na formação de professores, gestores e famílias acerca da importância da parceria entre família e escola na efetivação da educação inclusiva.

• Objetivo Específico

1. Discutir os conceitos fundamentais da educação inclusiva;

2. Problematizar os desafios na relação entre família e escola;

3. Valorizar relatos de experiências como dispositivos formativos;

4. Incentivar práticas colaborativas no contexto escolar.

6.7 Fundamentação Teórica do Produto Educacional

A educação inclusiva fundamenta-se em princípios de equidade, respeito à diversidade e garantia de direitos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2007; BRASIL, 2009; BRASIL, 2015, BRASIL, 2014; BRASIL, 2024), conforme preconizado por diversos autores (BRONFENBRENNER, 1996; BASSEDAS, EULÁLIA, HUGUET, 1999; TIBA, 1996; FREIRE, 2001; MONTANDON; PERRENOUD, 2001; GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007; FERNANDES; ORRICO, 2012; NASCIMENTO, 2014; FERREIRA, 2018; BAIÃO; BARREIROS; SANTOS, 2019; MEDEIROS, 2025), documentos nacionais e internacionais. Nesse contexto, a participação da família é reconhecida como elemento essencial para o desenvolvimento integral do estudante com deficiência.

A relação entre família e escola deve ser compreendida como uma parceria, baseada no diálogo, na escuta e na construção conjunta de estratégias pedagógicas. No entanto, essa relação nem sempre ocorre de forma harmoniosa, sendo atravessada por diferentes expectativas, valores e condições sociais.

Nesse sentido, a Comunicação Não Violenta (CNV), proposta por Marshall Rosenberg (2003), apresenta-se como uma abordagem relevante nos momentos dos encontros, ao enfatizar a importância da observação, da identificação de sentimentos, do reconhecimento de necessidades e da formulação de pedidos claros. Tal perspectiva contribui para mediação de conflitos e para o fortalecimento de relações mais empáticas no ambiente escolar.

Ademais, a valorização de práticas colaborativas e do trabalho intersetorial é fundamental para construção de uma escola inclusiva, na qual todos os sujeitos se sintam corresponsáveis pelo processo educativo.

6.8 Metodologia do Produto Educacional

Inicialmente, realizou-se um convite às famílias para participação nas oficinas pedagógicas, com o objetivo de promover um espaço de diálogo e escuta acerca da

Educação Especial Inclusiva no contexto escolar. Considerando a importância da participação dos responsáveis nesse processo, buscou-se identificar possibilidades que favorecessem maior adesão aos encontros (anexo A).

Para isso, foi aplicada uma enquete junto às famílias (anexo B), visando levantar informações sobre a familiaridade dos responsáveis com reuniões realizadas em formato remoto, investigando se já haviam participado anteriormente desse tipo de encontro. Além disso, a consulta também buscou identificar a preferência das famílias em relação à modalidade dos encontros de maneira remota ou presencial, considerando as demandas e a dinâmica cotidiana dos responsáveis.

A proposta teve como finalidade ampliar as possibilidades de participação das famílias, favorecendo a construção de um espaço mais acessível, acolhedor e compatível com a realidade da comunidade escolar.

Com base na enquete aplicada aos grupos de responsáveis sobre a participação prévia em reuniões remotas, foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 5 – Participação dos Responsáveis em reuniões remotas

- Total de responsáveis:



25

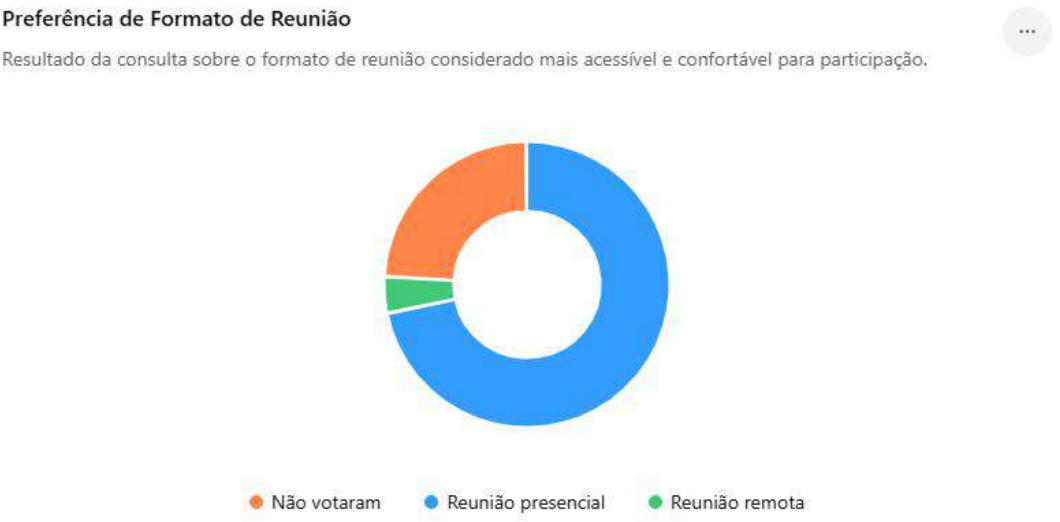
Informações do gráfico:

- Total de responsáveis – 25
- Já participaram de reunião remota – 7 (28%)
- Nunca participaram de reunião remota – 12 (48%)
- Não souberam votar – 6 (24%)

Ao serem questionados sobre o formato de reunião que consideram mais

acessível e confortável para participar, os responsáveis apresentaram os seguintes resultados:

Gráfico 6 – Preferência do Formato de reunião



Informações sobre o gráfico:

- Total – 25
- Reunião remota – 1 (4%)
- Reunião presencial – 18 (72%)
- Não votaram – 6(24%)

Considerando os resultados obtidos na pesquisa, organizamos uma semana de oficinas destinadas aos responsáveis dos alunos público da educação especial. Os encontros foram realizados presencialmente, em horários diversificados, buscando proporcionar maior acessibilidade e participação do público atendido.

PRIMEIRA OFICINA:

A primeira oficina foi realizada no dia 25 de maio de 2026, com início às 10 horas, e foi conduzida pela mestranda Edvania Menezes. O encontro foi estruturado de forma a promover a participação ativa dos responsáveis, iniciando com uma dinâmica de acolhimento e integração entre os participantes.

Em seguida, foram abordados conceitos fundamentai relacionados à deficiência, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a temática e favorecer reflexões acerca da inclusão no contexto escolar. Também foram apresentados e discutidos os direitos das famílias e dos estudantes com deficiência no processo de aprendizagem, destacando a importância da pareceria entre escola e família para garantia de uma educação inclusiva e de qualidade.

Por fim, foi proporcionado um momento de diálogo e troca de experiências, no qual os participantes puderam compartilhar suas vivências, desafios e percepções enquanto familiares de estudantes com deficiência, contribuindo para a construção de um espaço de escuta, acolhimento e fortalecimento mútuo.

Figura 11 – Registro da 1ª oficina



Fonte: Autora

SEGUNDA OFICINA:

A segunda oficina foi realizada no dia 26 de maio de 2026, às 15 horas. A atividade foi conduzida pelas graduandas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Jéssica Silva Cruz de Oliveira, Ísis da Silva Dantas Aleluia e Maria Isabel Alves Cabral, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Durante o encontro, foram expostas e apresentadas atividades flexibilizadas desenvolvidas com os estudantes com deficiência da Unidade Escolar. As acadêmicas compartilharam exemplos de adaptações curriculares e estratégicas utilizadas no cotidiano escolar, evidenciando a importância da flexibilização curricular para promoção de participação, da aprendizagem e da inclusão dos estudantes público da Educação Especial.

Entretanto, apesar da organização e divulgação da oficina, não houve a participação de responsáveis no horário programado. Dessa forma, não foi possível realizar o momento de diálogo e esclarecimentos previstos sobre as flexibilizações curriculares e sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Figura 12 – Registro da 2ª oficina



Fonte: Autora 2026

TERCEIRA OFICINA:

A terceira oficina foi realizada no dia 27 de maio de 2026, às 10 horas, e foi conduzida pela Orientadora Pedagógica Viviane Silvestre, neuropsicóloga, especialista em Avaliação Psicológica, Psicopedagoga, Psicóloga, Especialista em Orientação Pedagógica e Educacional e Licenciada em Pedagogia.

A oficina abordou o cuidado emocional e o fortalecimento dos vínculos

familiares. Durante o encontro, foram realizadas dinâmicas e reflexões sobre a rotina das famílias após o diagnóstico, destacando a importância de reconhecer e valorizar a criança para além de sua condição diagnóstica.

As famílias tiveram a oportunidade de compartilhar suas vivências, desafios e conquistas. O trabalho realizado em duplas foi de grande importância, pois favoreceu a troca de experiências e sentimentos relacionados à vida dos filhos e à rotina da criança neurodivergente, promovendo acolhimento, empatia e fortalecimento dos laços entre os participantes.

Figura 13 – Registro do 3ª oficina



Fonte: Autora e Inteligência Artificial (ChatGPT)

QUARTA OFICINA:

A quarta oficina foi realizada no dia 28 de maio de 2026, às 19 horas, e foi conduzida pela mestranda Edvania Menezes.

A oficina teve como tema as estratégias adotadas pela unidade escolar para

promover uma comunicação eficaz entre a escola e as famílias. Durante o encontro, foram apresentados os principais canis de diálogo utilizados para fortalecer a parceria entre a comunidade escolar e os responsáveis pelos estudantes.

Também foi apresentado o Sistema Ensino Digital, utilizado por toda a Rede Municipal de Ensino de Mesquita. Nesse sistema são inseridos e arquivados os laudos dos estudantes com deficiência, bem como outros documentos importantes relacionados à saúde, como, por exemplo, os laudos de aluno com diabetes.

Foi explicado às famílias que os estudantes laudados possuem identificações específicas no sistema, de acordo com sua condição. Os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, são identificados por meio do símbolo de um quebra-cabeça azul. Ao posicionar o cursor sobre o símbolo, é exibida a descrição correspondente ao transtorno. Já os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são identificados por uma fita na cor abóbora, acompanhada da sigla TDAH.

Foi explicado às famílias que os estudantes laudados possuem identificações específicas. Nos casos em que o estudante possui ambos os diagnósticos, os dois símbolos aparecem simultaneamente no sistema.

Essa funcionalidade possibilita a identificação rápida das necessidades dos estudantes por professores, orientadores e demais profissionais autorizados a acessar a plataforma, contribuindo para um atendimento mais eficiente e inclusivo.

Na ocasião, também foi apresentado o Plano Educacional Individualizado (PEI), documento que orienta as ações pedagógicas voltados aos estudantes público da Educação Especial. As família foram informadas de que o PEI permanece arquivado no sistema, no mesmo local destinado aos laudos, garantindo fácil acesso e acompanhamento por parte da equipe escolar.

QUINTA OFICINA:

A quinta oficina aconteceu no dia 29 de maio de 2026, às 10 horas, sendo conduzida pela mestranda Fernanda Rodrigues. Durante o encontro, os responsáveis conheceram cada etapa do Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado pelos professores da Unidade Escolar, compreendendo sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Na ocasião, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais apresentou

algumas das atividades desenvolvidas nesse espaço, destacando as estratégias pedagógicas utilizadas para atender às necessidades específicas dos alunos. Também foram fornecidas informações sobre o Plano de Atendimento Individualizado Especializado (PAIE), ressaltando seu papel no acompanhamento e na promoção da inclusão escolar.

Por se tratar do último dia da Semana do Encontro com a Família. Os participantes receberam uma lembrança de encerramento: um cartão acompanhado de um chocolate, como forma de agradecimento pela presença e participação.

A semana foi concluída com momento de grande aprendizado e reflexão sobre a trajetória da Educação Especial Inclusiva no Brasil e na Unidade Escolar, reforçando a importância da parceria entre escola e família para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

O e-book poderá ser utilizado como recurso para uso em formações continuadas para professores e gestores, como um instrumento de sensibilização para professores, funcionários e famílias sobre inclusão escolar.

Sua aplicação deverá ocorrer de forma flexível, podendo ser acessado individualmente ou em grupo, favorecendo discussões coletivas e a construção de práticas que valorizem a presença da família no processo de inclusão escolar.

Figura 14 – Registro da 5ª oficina



Fonte: Autora 2026

6.9 Avaliação do Produto Educacional

Este capítulo apresenta a avaliação dos encontros realizados com as famílias, destacando os principais resultados obtidos e as demandas identificadas ao longo desse processo. A partir das discussões, percepções e necessidades evidenciadas pelos participantes, foi concebido o produto educacional, cuja proposta busca fazer narrativas das questões levantadas pelas famílias durante os encontros. Para coleta de dados, foram aplicados dois questionários após os encontros, um questionário para a família e o outro questionário para os funcionários, permitindo a obtenção de informações sobre a experiência dos participantes referente aos encontros e sua vivência em relação ao relacionamento da família com a escola.

6.9.1 Metodologia da Avaliação do Produto Educacional

Metodologia de Avaliação

Os participantes desta etapa da pesquisa foram todos os funcionários e familiares que participaram da Semana de Encontros com as Famílias. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários eletrônicos aplicados por meio da plataforma *Google Forms*. Os formulários tiveram como objetivo identificar as percepções dos participantes sobre os encontros realizados e levantar informações que contribuíram para a elaboração do produto educacional.

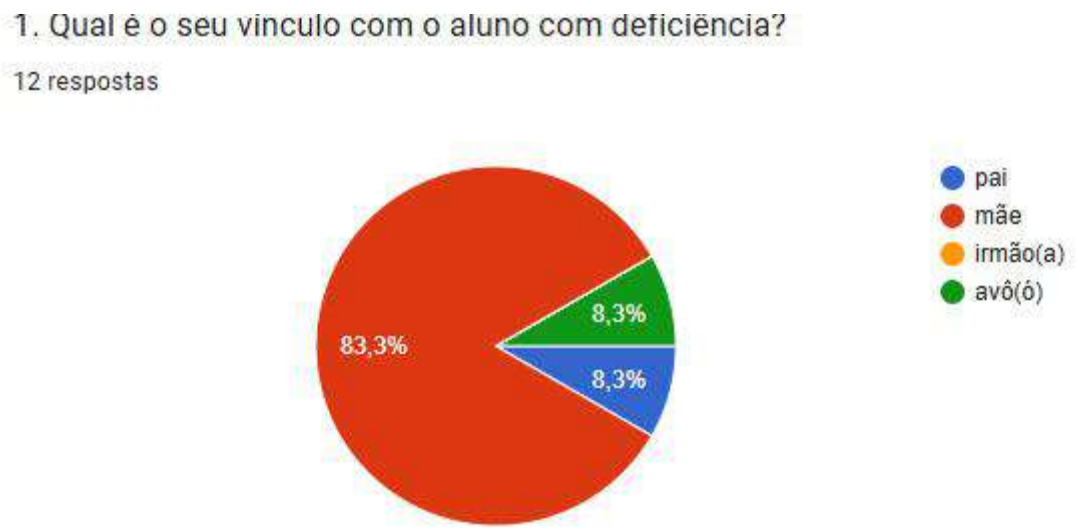
Resultado do questionário 1

Os resultados da pesquisa, obtidos por meio do Questionário 1 aplicado às famílias, evidenciam aspectos positivos e desafios relacionados ao processo de inclusão escolar. Entre os pontos que merecem atenção, destaca-se a baixa participação da figura masculina no acompanhamento da vida escolar dos estudantes, indicando a necessidade de estratégias que promovam maior envolvimento desse público nas ações desenvolvidas pela escola.

Por outro lado, os dados revelam resultados positivos quanto ao relacionamento entre as famílias e a instituição escolar, demostrando a importância de a escola manter canais de diálogo, acolhimento e escuta com os responsáveis. Essa interação favorece a construção de parcerias que contribuem para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

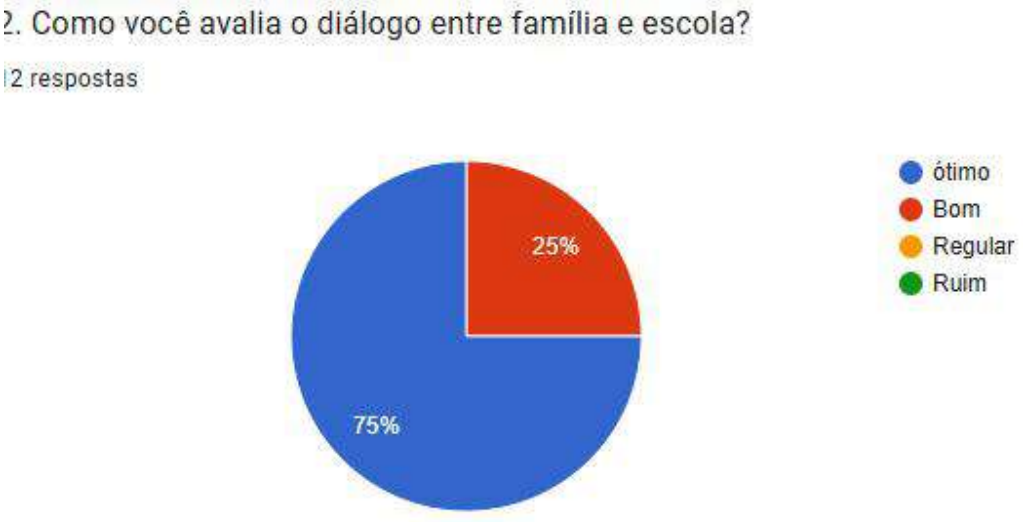
De modo geral, os resultados indicam que o processo de inclusão escolar vem sendo conduzido de maneira satisfatória nesta Unidade Escolar, uma vez que uma parcela significativa das famílias reconhece a relevância de sua participação e contribuem ativamente para o acompanhamento e apoio aos estudantes, fortalecendo as ações inclusivas promovidas pela escola.

Gráfico 7 – Vínculo com o aluno com deficiência



Fonte: Pesquisa realizada pela autora

Gráfico 8 – Avaliação do diálogo entre família e escola



Fonte: Pesquisa realizada pela autora

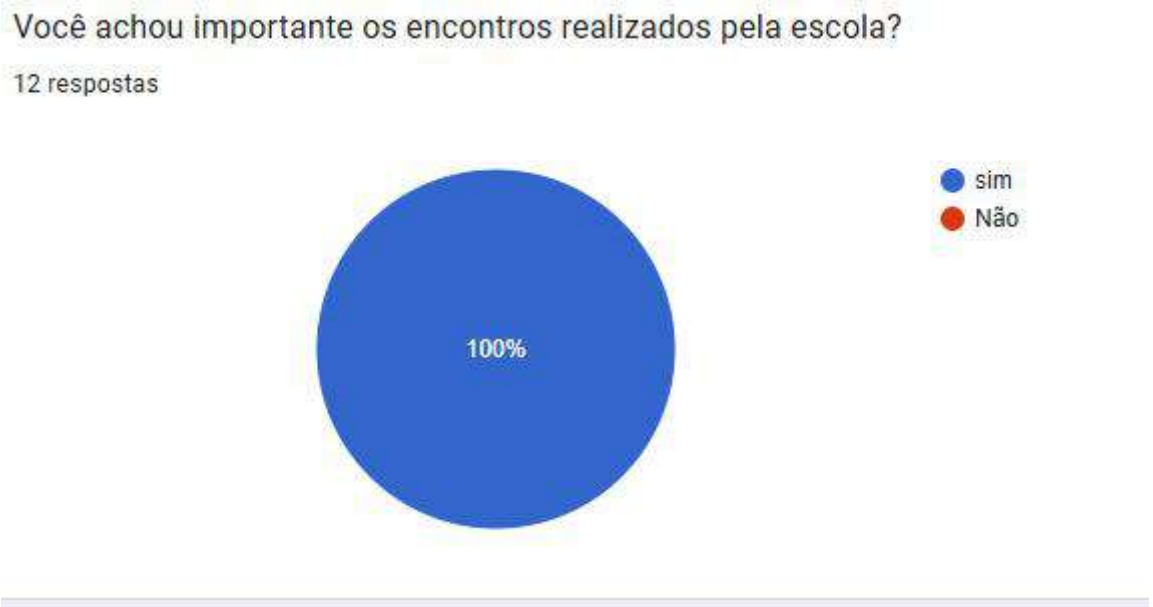
3 - De que forma você participa do processo de inclusão escolar? 12 respostas

- Mantenha contato frequente com professores, coordenadores e profissionais da educação: compartilhe características, dificuldades e pontos fortes do seu filho.
Participando de todas as atividades escolares.
Ensino as atividade
frequentando reuniões, feiras, e atividades extras
Me mantendo presente e em comunicação com os profissionais.
Participando de atividades extracurriculares
Participando de tudo
Tentando instruir ele para a mudança e adaptação escolar
Estando sempre a disposição para ajudar na inclusão do meu filho no ambiente escolar, participando dos encontros e palestras promovidos pela escola.
Nas reuniões e diálogo com a escola
Participo das reuniões, eventos da escola!
Acompanhando

4 - Quais dificuldades você percebe nesse processo? 12 respostas

Nenhuma"
resistência de algumas pessoas em compreender e respeitar as diferenças
Ele é preguiçoso
não vejo dificuldade.
No meu caso não vejo dificuldades.
Acho que a escola e bem estruturada
Nenhuma
Adaptação da criança
Um espaço maior para melhor desenvolvimento do aluno.
Nenhuma
Nessa escola eu não senti dificuldade na participação das atividades e nem de inclusão!
Não vejo nenhuma dificuldade

Gráfico 9 – Sobre a importância dos encontros



Fonte: Pesquisa realizada pela autora

Acompanhe as tarefa sendo mais presente
promover encontros periódicos de orientação e acolhimento, incentivar a participação das famílias nas atividades escolares e fortalecer a escuta ativa de suas necessidades e sugestões.
Eu creio que está ótimo
encontros semanais
Ter mais reuniões como essas. É muito importante saber que não estamos sós.
Tendo mais rotatividade de encontro
Mais palestras reuniões
A respeito da escola, eu fui muito bem acolhida! Mais comunicação dos pais para com a escola, para que possamos trabalhar em conjunto.
A Parceria tem surtido muitos resultados positivos do jeito que está acontecendo. Mas palestras acrescentaria mais conhecimento.
Ter o contato dos professores
No momento eu só gostaria de apenas agradecer pela atenção que me é dada!
Nesse momento nenhuma sugestão. Quem sabe lá pra frente eu venha ter alguma sugestão

https://docs.google.com/forms/d/1X2HFz98QnBN6NZ5bEXkuMLkv9nr9-QX0BNppfKq7J0U/edit#responses(respostas)

Resultado do Questionário 2

Os resultados do Questionário 2 demonstram que os funcionários que

participaram dos encontros exercem diferentes funções no ambiente escolar. Entretanto, todas as funções representadas possuem relação direta com o atendimento e acompanhamento dos estudantes com deficiência. Embora seja reconhecido que todos os profissionais da escola, independentemente de sua função, estabelecem algum tipo de contato com esses estudantes, observou-se a ausência de participação de professores da sala regular, merendeiras, inspetores de alunos e auxiliares de serviços gerais, mesmo com a oferta dos encontros em diferentes turnos.

Esse dado evidencia a existência de barreiras institucionais relacionadas ao compartilhamento da responsabilidade pelo processo de inclusão. A baixa participação de determinados segmentos da comunidade escolar sugere que o interesse em conhecer a realidade dos estudantes com deficiência e de suas famílias ainda permanece concentrado em grupos específicos de profissionais, reforçando a percepção de que a inclusão é responsabilidade restrita a determinados setores da escola.

Em relação ao tempo de atuação na instituição, verificou-se que os profissionais com maior tempo de serviço não participaram dos encontros. Conforme demonstrado na tabela correspondente, apenas dois participantes possuem três anos de atuação na unidade escolar. Esse resultado pode indicar a necessidade de ampliar estratégias de sensibilização e engajamento para alcançar diferentes perfis de profissionais.

Quanto à avaliação da famílias na escola, aproximadamente 63% dos respondentes a classificaram como regular, enquanto nenhum participante a considerou ruim. Esse resultado demonstra que, embora a interação entre família e escola esteja presente, ainda existem aspectos que podem ser aprimorados para fortalecer essa parceria. Destaca-se que a unidade escolar já dispõe de canais significativos de comunicação com as famílias, especialmente por meio do WhatsApp e da presença frequente dos responsáveis na escola.

Outro aspecto relevante refere-se à percepção dos participantes sobre os encontros realizados, todos os respondentes consideraram a iniciativa importante, evidenciando o reconhecimento da necessidade de espaços de diálogo entre escola e família. Além disso, os participantes apontaram que a ampliação e a continuidade desses encontros constituem uma das principais estratégias para fortalecer a participação familiar no contexto escolar. Dessa forma, os resultados reforçam a

importância da manutenção de ações que promovam a aproximação entre a escola e as famílias, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e participativa.

1- Que função você exerce na escola? 8 respostas

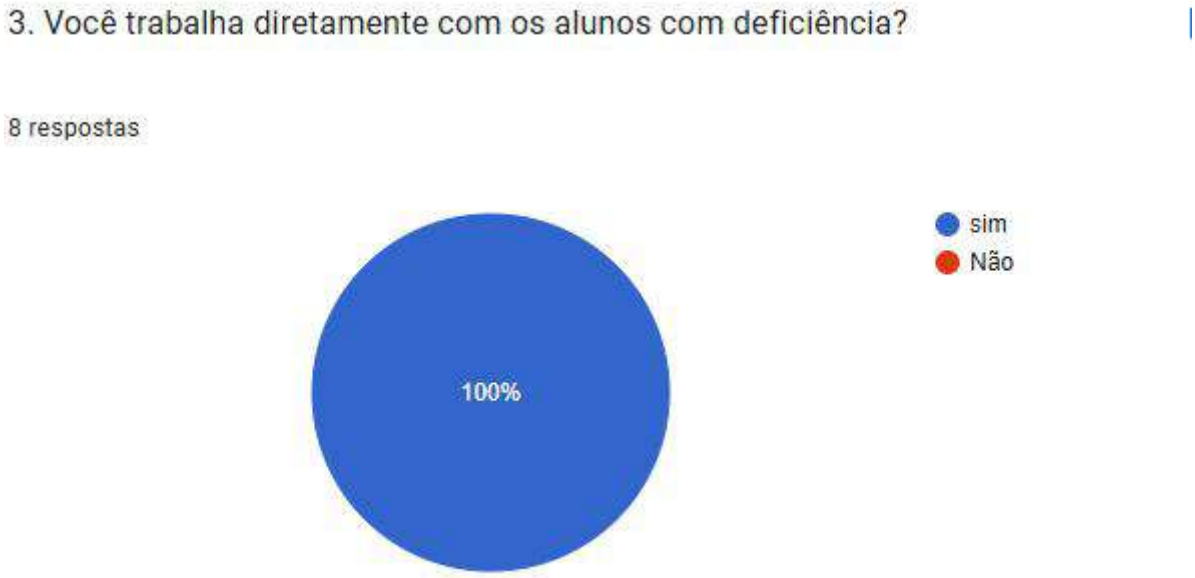
Cuidadora
Cuidador
Discente do PIBID
Orientador pedagógica
Participante do PIBID
Mediação
Professor Educação Especial / AEE
Participante Do Projeto institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

Gráfico 10 – Tempo que o funcionário atua na Unidade Escolar



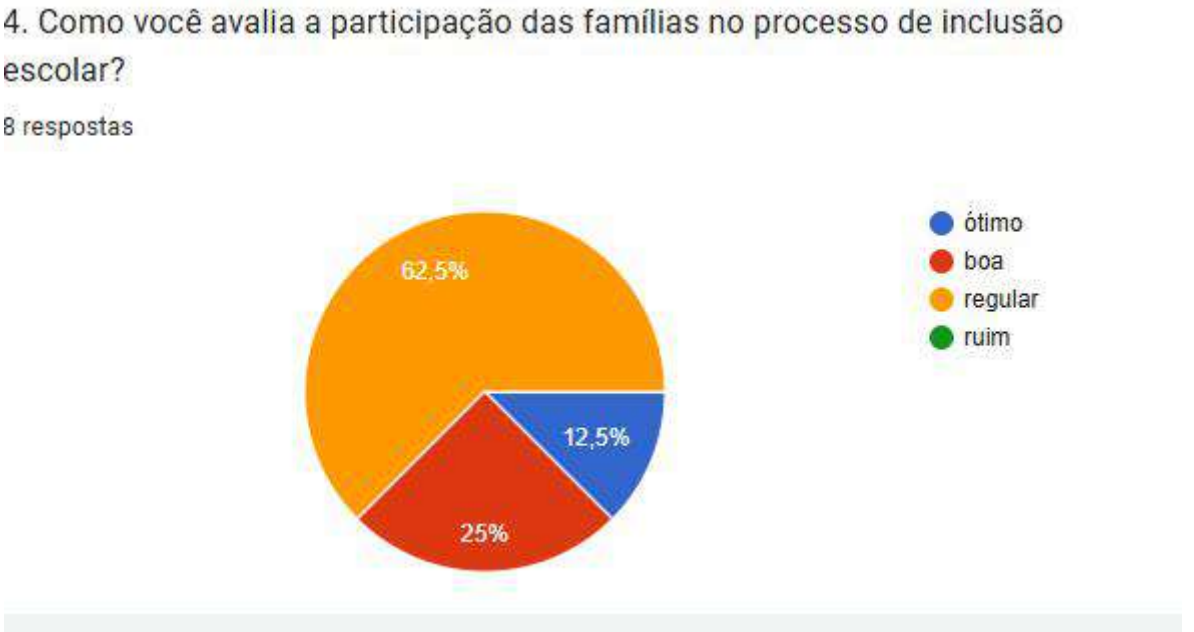
Fonte: Pesquisa realizada pela autora

Gráfico 11 – Se trabalha diretamente com alunos com deficiência



Fonte: Pesquisa realizada pela autora

Gráfico 12– Como os funcionários avaliam a participação das famílias



Fonte: Pesquisa realizada pela autora

5- Quais são os principais canais de diálogo entre a escola e família?

7 respostas

Pessoal ou grupo da escola

Reuniões entre os professores e responsáveis, evento escolares, atendimento individual entre outros…

Presencial e via WhatsApp

Dialogo direto (presencialmente), rede social (WhatsApp)

Grupos no WhatsApp, reuniões pedagógicas, e-mail e telefone.

De forma individual, através de Reuniões e grupo de whatsapp

O grupo de Zap e presença na escola

6- Em sua opinião, a colaboração da família contribui para o desenvolvimento dos alunos? De que maneira?8 respostas

Sim, contribui porque ajuda muito nas questões de aprendizagem e na rotina do aluno na escola.

A família é o alicerce para o desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos, essa parceria cria uma rede de apoio que transforma a vivência educacional, impactando diretamente o rendimento acadêmico, a inteligência emocional e a formação de valores do aluno.

Sim. A família sempre será a base de todos os processos muito antes da intervenção da escola.

Contribui e muito uma vez que a educação é um processo que precisa da plena integração entre escola e família, tanto mais quando pensamos no público da inclusão

Sim! O envolvimento da família com a comunidade escolar propõe uma extensão do aprendizado do aluno.

Sim, a colaboração da família é muito importante para o desenvolvimento do aluno. Quando a família acompanha as tarefas e mantém diálogo com os professores, o aluno se sente mais seguro, motivado, confiante e valorizado em seu processo de aprendizagem.

Sim! É fundamental que a família participe ativamente da vida escolar dos seus filhos. Reflete positivamente em diversos aspectos como a aprendizagem, habilidades sociais e cognitivas.

A comunicação entre as partes é importante para a continuidade do trabalho e o crescimento educacional do aluno.

7. Você achou importante os encontros realizados pela escola?8 respostas

Sim

Sim

Sim, os encontros foram fundamentais para fortalecer o vínculo entre a família e a instituição.

Sim! Só acredito que as famílias do turno da tarde precisam estar mais presentes na vida escolar da criança.

Sim, muito importante. Esses momentos permitem alinhar as expectativas entre escola e família, além de ser uma oportunidade para entender melhor a metodologia de ensino e o ambiente onde o aluno convive.

De extrema importância

8 -Que sugestão você daria para melhorar a parceria da família – escola?

8 respostas

Que os pais tivessem uma melhor comunicação, principalmente quando aluno descompensa e não consegue se auto regular, entramos em contato com os pais e a maioria não retorna o contato.
Criar canais de comunicação acessíveis e momentos de convivência que não gerem sobrecarga
Encontros mais frequentes e horário matutino desses encontros
Encontros regulares para diálogo escola-familia e maior apoio em rede
Incentivar a participação, promovendo momentos de escuta além de oficinas e projetos que envolvam toda a família.
Poderia ser realizados palestras breves sobre temas atuais do universo infantil/juvenil.
Mais encontros como o que foi realizado.
Mais eventos para a partilha do conhecimento, principalmente com especialistas, na educação e na saúde.

https://docs.google.com/forms/d/1akauO5TfkXh7E2Bz2ebyjhH-REvGCWhupnSAlDDVeyo/edit#responses

6.9.2 Considerações finais sobre o Produto Educacional

O e-book, enquanto produto educacional, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem no campo da educação inclusiva, configurando-se como um recurso pedagógico acessível, reflexivo e formativo. Embora Paulo Freire não trate diretamente do e-book em sua obra, sua concepção de educação dialógica, crítica e transformadora fundamenta esta proposta pedagógica, ao defender uma prática educativa baseada no diálogo, na participação e na construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 2015).

Ao articular teoria e prática por meio de reflexões, orientações e relatos de experiências, o e-book favorece a construção de novos olhares sobre a relação entre família e escola no contexto da inclusão, promovendo a compreensão de que ambas são corresponsáveis pelo desenvolvimento integral do estudante.

Espera-se que este produto educacional contribua para o fortalecimento de práticas mais empáticas, colaborativas e comprometidas com a inclusão escolar, reconhecendo que a efetivação desse processo depende do engajamento coletivo, da formação continuada dos professores e da valorização das singularidades de

cada sujeito, respeitando suas potencialidades, limites e necessidades no processo educativo. O produto educacional foi fruto dos encontros com os responsáveis dos estudantes com deficiência e profissionais da escola, com o objetivo de fortalecer a relação entre escola e família, promover a compreensão mútua e ampliar a participação parental no processo de inclusão escolar. Os encontros foram realizados de forma presencial, proporcionando espaços de diálogo, troca de experiências e reflexão sobre os desafios e as potencialidades da inclusão.

As atividades tiveram como foco o fortalecimento da pareceria entre a escola e as famílias, favorecendo a construção de estratégias colaborativas para apoiar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e o cuidado emocional dos responsáveis. Ao longo dos encontros, os participantes puderam compartilhar vivências, esclarecer dúvidas e contribuir para construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Os resultados obtidos evidenciaram a relevância da iniciativa, uma vez que os participantes reconheceram a importância dos encontros e destacaram a necessidade de ampliar espaços de interação entre a escola e as famílias. Dessa forma, as narrativas compostas no produto educacional alcançaram o objetivo inicial ao promover o relato de experiência de diferentes famílias que participaram dos encontros.

Neste último capítulo foi detalhada a metodologia (abordagem qualitativa e análise documental), bem como a caracterização do campo empírico, situado na Escola Municipalizada Professor Quirino, em Mesquita. Ele apresentou os dados produzidos durante os encontros formativos com as famílias e descreveu todas as etapas de desenvolvimento, aplicação e avaliação do Produto Educacional gerado pela dissertação: as oficinas e o e-book *"Pontes da Inclusão: Família e Escola em Diálogo".*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitiram compreender que a participação da família constitui um elemento fundamental para efetivação da inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Conforme destacam Dessen e Polonia (2007), família e escola são contextos complementares no desenvolvimento humano, sendo indispensável a construção de relações de cooperação entre ambas para favorecer o processo educativo.

A análise dos dados evidenciou que as famílias reconhecem a importância de sua participação na vida escolar dos filhos e demostram interesse em estabelecer uma relação mais próxima com a instituição. Nesse sentido, Freire (1996) ressalta que o diálogo é a condição essencial para construção de relações educativas democráticas, pautadas na escuta, no respeito e na valorização dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O produto educacional, materializado após a realização da Semana de Encontro com as Famílias, mostrou-se uma estratégia relevante para dar visibilidade às questões vividas pelos responsáveis em diferentes espaços da sociedade e para promover a aproximação entre os responsáveis e a comunidade escolar. Os encontros possibilitaram momento de troca de experiências, fortalecimento de vínculos e reflexão sobre os desafios e as potencialidades da inclusão escolar. Tal resultado corrobora a compreensão de Mantoan (2003) de que a inclusão exige a participação de toda a comunidade escolar, em uma perspectiva de valorização das diferenças e de superação das barreira que limitam a participação dos estudantes.

Um aspecto relevante evidenciado ao longo da pesquisa refere-se à baixa participação da figura masculina no contexto escolar, especialmente no acompanhamento da vida escolar dos estudantes com deficiência. Os dados indicam que a presença de pais, padrastos ou outros responsáveis do sexo masculino ainda é reduzida nos espaços de diálogo e nos encontros promovidos pela escola, o que aponta para a permanência de padrões culturais que historicamente atribuem à mulher a principal responsabilidade pelo acompanhamento escolar. Segundo Elisabeth Badinter (1985), a maternidade foi socialmente consolidada como principal referência de cuidado, o que contribui para a centralização das práticas de acompanhamento escolar na figura materna. Nesse sentido, a escola acaba por reproduzir padrões culturais que reforçam essa divisão de responsabilidades, como

apontam discussões obre participação familiar na educação. Para Vitor Henrique Paro (2016), a participação dos responsáveis no processo educativo ainda ocorre de forma desigual, o que limita a construção de uma gestão verdadeiramente democrática e compartilhada. Assim, a ausência da figura masculina pode limitar a ampliação dessas relações e o fortalecimento do vínculo escola-família. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de estratégias intencionais de sensibilização e acolhimento que favoreçam maior envolvimento dos responsáveis do sexo masculino, promovendo uma participação mais ativa e compartilhada no processo de inclusão escolar.

A pesquisa também indicou que, embora existam canais de comunicação entre escola e família, ainda há necessidade de ampliar oportunidades de interação e participação. Conforme afirma Paro (2016), a gestão democrática da escola pressupõe o envolvimento afetivo das famílias nas discussões e decisões relacionadas ao processo educativo, fortalecendo o compromisso coletivo com a aprendizagem dos estudantes.

Destaca-se que a inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como a garantia de acesso à escola, mas como um processo contínuo de transformação das práticas, das culturas e das políticas educacionais. Nesse sentido, Mantoan (2003) argumenta que uma escola inclusiva é aquela que reconhece e acolhe a diversidade humana como elemento constitutivo de sua prática pedagógica.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende do compromisso coletivo entre escola, família e sociedade. Como destaca Freire (1996, p.25), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidade para a sua produção ou a sua construção”. Assim, quando escola e família atuam de forma colaborativa, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento dos estudantes com deficiência, fortalecendo o direito de todos a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa. **Cenário político e tensões contemporâneas na educação (**Org.), et al:- Campinas, SP: CEDES, 2019.

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **Melhores livros de autismo em mulheres ou autismo no feminino – TEA**. Instituto Inclusão Brasil, 11 fev. 2023. Disponível em: Instituto Inclusão Brasil. Acesso em: 09 jun. 2026.

ALVES, Eliete da Silva; HOEPERS, Idorlene da Silva. **A síndrome de Down no contexto da família, escola e sociedade**. Feira de iniciação científica e iniciação. Instituto Federal Catarinense, 2014. Disponível em: http://www.camboriu.ifc.edu.br/vfice2014/anais/uploads/trab44.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2001.

APAE BRASIL. **Quem somos**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2026. Disponível em: APAE Brasil – Quem Somos. Acesso em: 8 jun. 2026.

ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE GOIÂNIA. **História da Pestalozzi**. Goiânia, [s.d.]. Disponível em: https://pestalozzigoiania.org/historia-da-pestalozzi/. Acesso em: 8 jun. 2026.

BAIÃO, Jonê Carla; BARREIROS, Cláudia; SANTOS, Margarida. **"Eu aprendi a ler no Final": Reflexões sobre diferentes tempos e processos de aprendizagem**. Dossiê Alfabetização e seus desafios - Revista Digital formação em Diálogo, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições Almeida S.A – LEAP. CENTER – Espaço Amoreiras, 2020.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. Foz do Iguaçu, 2003. Disponível em: http://entreamigos.org.br/sites/defaut/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversidade20%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República; Secretaria Geral, Subchefia para assuntos

Jurídicos. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA). 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 abr. 2026.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 06 jul.2024 2024.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Portaria Normativa Nº 13 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf. Acesso em: 06. Abr. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 04 de 02 de outubro de 2009**. 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes- para-a-educacao-basica/rceb004_09.pdf. Acesso em: 04 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República; Secretaria Geral, Subchefia para assuntos Jurídicos BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Brasil, 2014. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 abr. 2026

BRASIL. Lei nº 13.146, de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República; Secretaria Geral, Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. BRASIL. **Lei Nº 14.934 de 25 de julho de 2024.** Brasil, 2024. Disponível em**:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14934.htm. Acesso em 06 abr. 2026

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva(PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva(Reneei), de que trata o Decreto nº 12.686,de 20 de outubro de 2025.Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em 21 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12 773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12 686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025 . Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 07 de jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República; Secretaria Geral, Subchefia para assuntos Jurídicos. **Lei Nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 04 abr. 2026

BRASIL. Presidência da República; Secretaria Geral, Subchefia para assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Brasil, Distrito Federal, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAETANO, Vitor Gomes; MAFEZONI, Andressa. **Educação e Inclusão**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2014.

CALLONERE, Andréa; HÜBNER, Maria Martha da Costa; ROLIM, Sidinei Fernando Ferreira. Relações familiares e escolares em práticas inclusivas. **Comportamento em foco**, v.1, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/ADM/Desktop/DOCUMENTOS%20QUALIFICA%C3%87%C3%83O/Rela%C3%A7%C3%B5es%20familiares%20e%20escolares.pdf. Acesso em: 8 jul.2024.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan.-abr. 2013.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa da. Da Família na Escola à escola no Lar: notas sobre uma polêmica em curso. **Roteiro**, Jaçaba, v. 45, p. 1-28, jan.-dez. 2020.

CARVALHO, R. E. Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência: Desafios. In: **Removendo barreiras para aprendizagem inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASARIN, ST; PORTO, AR; GABATZ, RIB; BONOW, CA; RIBEIRO, JP; MOTA, MS. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do *Journal of Nursing and Health.* **J. nurs. health**. 2020; 10 (n. esp.): e20104031

CHICON, José Francisco. **Educação, adaptação e vitória**. Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, Vitória, ES, 2012.

CLÉOPÂTRE, Montadon; PERRENOUD, Philippe. **Um Diálogo Impossível?** para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Lisboa: Alta Editora, 2001.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação, Direitos de Todos e o Bicentenário da Independência. **Cadernos de História da Educação**, v. 21, p. 1-27 e 107, 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço sócio-cultural**. 1996.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Conferência de Jomtien de 9 de março de 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 8 jul. 2024.

DECRETO nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Regulamenta o AEE. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008- 580775-publicacaooriginal-103645-pe.html. Acesso em: 12 de agosto. 2024.

DELIBERAÇÃO CME Nº 032, de 14 de novembro de 2018. Normas para os alunos público-alvo da Educação Especial. Conselho Municipal de Educação, 2018 apud Mesquita,2018. Disponível em: https://areadoprofessor.mesquita.rj.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/DELIBERA%C3%87%C3%83O-CME-032-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf. Acesso em: 22 de julho.2026

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21–32, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil**. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 23 maio 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-

noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil. Acesso em: 9 jun. 2026.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ORRICO, Helio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**, 2ª edição. Rio de Janeiro: Descubra, 2012. 160p.

FERNANDES, Andréa da Paixão; SILVA, Lincoln Tavares. **Ambiente Regulatório na Educação:** Módulo Educação, 2010. SESI RJ - UFF.

FERREIRA, Edna Menezes Nascimento. **Alunos com Necessidades especiais:** um diálogo sobre inclusão escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2018. 135f.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista em Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678/487. Acesso em: 08 nov. 2025.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

IRM, Instituto Rodrigo Mendes. **Publicação do IRM apresenta dados da Educação Especial no Brasil entre 2013 e 2024.** São Paulo: 2025. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/panorama-educacao-especial-2024/. Acesso em: 04 abr. 2026.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA, M. R. S.; SOUZA, M. V. T. Parceria escola-família: estratégias de colaboração para a inclusão de alunos com transtornos do espectro autista. **Revista de Educação Especial**, v. 28, n. 3, p. 501-518, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência. In: **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Summus, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/21_mantoan.pdf. Acesso em 04 abr. 2026.

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

MARTINS, L. A. R.; et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Representações Sociais**: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Em aberto, Brasília, v. 14, n. 61, jan/mar 1994.

MEDEIROS, Élida Carla Menezes Bezerra. A importância da família no processo de inclusão escolar. **Revista Acadêmica Digital,** 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

MESQUITA (RJ). Prefeitura Municipal. **Nossa história**. 2026. Disponível em: https://prefeitura.mesquita.rj.gov.br/nossa-historia/. Acesso em: 10 jun. 2026

MESQUITA. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME nº 032, de 14 de novembro de 2018**. Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Mesquita. Mesquita, RJ, 2018.

MESQUITA. Secretaria Municipal de Educação. **Ensino Digital**. Mesquita, [s.d.]. Disponível em: https://ensinodigital.mesquita.rj.gov.br. Acesso em: 12 jun. 2026.

MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. **Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível?** Para uma Análise sociológica das interações entre a Família e a Escola (C.G. da Silva Tradições). Ed. Celta, Oeiras: 2001.

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 63-74, jan./abr. 2010.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara

Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação Inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan/mar. 2018.

NETO, João Colares da Mota; STRECK, Danilo R. **Fontes da Educação Popular na América Latina**: contribuição para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial.

NETTO, Jose Valdeci Grigoleto; PAVANI, Thaisla de Carvalho; RAVAZOLI, Maria Caroline Rodrigues. O Luto pelo Filho Idealizado: a experiência de pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, Umuarama, v. 32, n. 1, p. 63-77, 2024. Disponível em: https://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/11558/5334. Acesso em: 6 nov. 2025.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. **A relação família-escola**: intersecções e desafios. Estud. psicol. (Campinas), v. 27, n. 1, mar.2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?lang=pt. Acesso em: 14 jul. 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Espaço escolar: território de construção de representações e identidades. **Trilhas**, v. 1, n. 2, p. 56-65, nov. 2000.

OLIVEIRA, M. C. Família e escola: uma relação de parceria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 123-137, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. 141 p.

PERRENOUD, Philippe. Informar e envolver os pais. In: **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARMED, 2000. p. 109-124

PESSÔA, C. V. B. B.; COSTA, C. E.; BENVENUTI, M. F. (org.). **Comportamento em foco 1**. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC, 2011. 664 p. ISBN 978-85-65768-00-9.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 1936-1937. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso em: 8 set. 2024.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2008. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 8 set. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA; Poder Executivo. **Lei Nº 434 de 25 de março de 2008**. Rio de Janeiro, Mesquita, 2008. Disponível em: https://www.portal.mesquita.rj.leg.br/arquivos/978/LEI-434-2008.pdf. Acesso em: 04 abr. 2026.

RAPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria

Teresinha da Conceição Teixeira; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza; Universidade Federal do Ceará, 2010.

RIZZINI, I. et al. **Acolhendo crianças e adolescentes**: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez, 2015.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; PLETCH, Márcia Denise; FARIAS, Luciana. Deficiência Múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Cad. Pesquisa**, v. 22, n. 1, jan./abr. 2015.

SÁ, Gabriela Ferraz; COELHO, Maria Flavia dos Santos; LIMA, Gleci Mar Machado de. A difícil tarefa de diagnosticar em relação ao autismo: uma jornada de descoberta e aceitação. **Revista DCS.** 2026, v. 23, n. 86, p. 01-17. ISSN: 2224-41311.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, F. M. **S. O. S. Inclusão**: análise da documentação do programa de consultoria colaborativa baseada nos estudos de casos. **Iniciação Científica** (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de São Carlos, 2006.

SANTOS, M. A. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do estudante. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 123-135, 2019.

SANTOS, Dayana Pereira dos; MAGALHÂES, Maria Helena Pereira; SANTOS, Esthefany Sabrine Pereira. As percepções de mães sobre a inclusão de crianças autistas em escolas de Goiânia: uma leitura psicanalítica. **Polyphonia** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino na educação Básica do CEPAE-UFG- ISSN 2238-8850.

SANTOS, Sara Pereira dos et al. Cuidar de quem cuida: um olhar para as mulheres mães de pessoas com TEA. In: **XVII Encontro de Extensão Universitária da Universidade Federal de Campina Grande**. Extensão Universitária, Arte e Cultura: desafios e caminhos possíveis para indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, 2024. Campina Grande, PB, Brasil.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2014. Disponível em: http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf. Acesso em: 04 dez. 2025.

SCHMIDT, Bruna Vitoria Rheinheimer et al. Inclusão de um autista no âmbito escolar: relato de uma mãe atípica e professora. **Anais de Psicologia**, UCEFF v. 3. n. 1, 2024.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhães; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos.

Educação Especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. SciELO, 2023.

SENADO NOTÍCIAS. **Entenda os principais pontos do novo Plano Nacional de Educação**. 25 de março de 2026. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2026/03/25/entenda-os-principais-educação. Acesso em: 07 abr. 2026.

SILVA, M. A., & SOUZA, D. L. Educação inclusiva: práticas pedagógicas para alunos com autismo no ensino regular. **Revista de Educação Especial**, 2022, 35(2), 245-260. doi:10.1590/1413-6538.2022v35n2a8.

SMEHA, L. N.; OLIVEIRA, V. L. P. de. Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 403-415, 2014.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIN, Stella Costa Gomes. **A perspectiva das crianças sobre a política de educação inclusiva**: discursos e práticas cotidianas em uma escola particular do Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando da Silveira, CAP/UERJ, 2018.

TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade e Estado**, v. 22, n. 2, p. 285–308, ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/r8ZmgZVYSX9q4PQmYcFkBmK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 07 abr. 2026

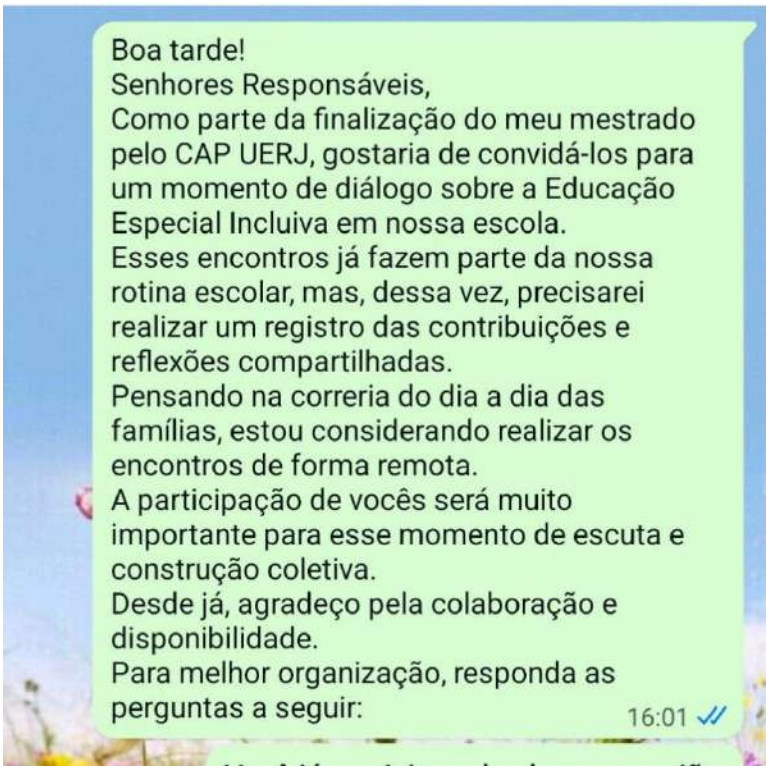
UNICEF; Brasil – Fundo das nações Unidas pela Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).** Brasil, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos- 1990. Acesso em: 05 abr. 2026.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **A escolarização no Brasil**: cultura e história da educação. 2023. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/640647560/Modulo01-Texto01-VIDAL-D-FARIA-Educacao. Acesso em: 04 abr. 2026.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991 (4ª edição brasileira).

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de Defectologia:** obras completas – Tomo V. Tradução de Guilherme Arias. Cascavel: Edunioeste, 2022.

APÊNDICE A – Enquete com os responsáveis (realizada no grupo de Whatsapp dos responsáveis)



APÊNDICE B– Enquete com os responsáveis sobre a vivência em reunião remota (realizada no grupo de Whatsapp dos responsáveis)



APÊNDICE C – Questionário dos Responsáveis

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

QUESTIONÁRIO PARA O RESPONSÁVEL

1-Qual é o seu vínculo com o aluno com deficiência?

( ) pai ( ) mãe ( ) irmão(a) ( ) avô(ó) ( ) outros

1. Como você avalia o diálogo entre família e escola?

( ) ótimo ( ) bom ( ) regular ( ) ruim

2. De que forma você participa do processo de inclusão escolar?

R:

3. Quais dificuldades você percebe nesse processo?

R:

4. Você achou importante os encontros realizados pela escola?

( ) sim ( ) não

5. Que sugestão você daria para melhorar a parceria da família – escola?

R:

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE D – Questionário dos Funcionários da escola

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

QUESTIONÁRIO PARA FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

1- Que função você exerce na escola?

R:_____

2- Tempo de atuação nesta Unidade Escolar: _____

3- Você trabalha diretamente com os alunos com deficiência?

( ) sim ( ) não

4- Como você avalia a participação das famílias no processo de inclusão escolar?

( ) ótimo ( ) bom ( ) regular ( ) ruim

5- Quais são os principais canais de diálogo entre a escola e família?

R:

6- Em sua opinião, a colaboração da família contribui para o desenvolvimento dos alunos? De que maneira?

R:

7- Você achou importante os encontros realizados pela escola?

R:

8- Que sugestão você daria para melhorar a parceria da família – escola?

R:

Obrigada pela sua participação!

ANEXO A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Família e Escola na Inclusão Escolar
Pesquisador: EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 95325126.2.0000.5282
Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.397.387

Apresentação do Projeto:
Projeto de pesquisa de pós-graduação stricto sensu de mestrado profissional, do Programa de Ensino em Educação Básica do Colégio de Aplicação da UERJ a pesquisadora responsável é a Professora EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA.

O trabalho em questão tem como objeto de pesquisa a contribuição das famílias atípicas na aprendizagem do aluno público da educação especial, será desenvolvida em uma escola pública, no município de Mesquita.

Metodologia Proposta:

Fazer o levantamento dos alunos com deficiência na Unidade Escolar. Organizar o Diálogo com as Famílias. Realizar 3 encontros com as Famílias da Unidade Escolar. Fazer entrevista com 5 representantes das Famílias que participaram dos encontros. Fazer entrevista com 10 profissionais da Unidade Escolar. Interpretar o perfil das famílias entrevistadas. Realizar a triangulação dos dados de fontes orais e escritas. Os dados produzidos por meio dos questionários com questões abertas e dos depoimentos das famílias serão analisados a partir de uma abordagem qualitativa, esse tipo de análise possibilita a compreensão dos sentidos, percepções e significados atribuídos pelos

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



participantes vivenciadas no contexto escolar sobre inclusão escolar. A análise ocorrerá em três etapas:1 - Pré - análise - nesta fase será realizada a organização do material empírico, incluindo a transcrição dos relatos e leituras dos questionários; 2 -Exploração do material - será feita a codificação dos dados. Usando o referencial teórico sobre inclusão escolar, família e escola para categorizar os resultados. 3 - Tratamento dos resultados, inferência e interpretação - nesta etapa, os dados categorizados serão analisados e interpretados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, viabilizando a compreensão crítica das contribuições da família para o processo de inclusão escolar no contexto investigado. Os relatos e questionários serão apresentados de forma anônima, por pseudônimos, garantindo o sigilo e a confidencialidade.

Objetivo da Pesquisa:

Primário: Investigar quais são as implicações da colaboração da Família no processo de Inclusão Escolar na Escola Professor Quirino, a troca de saberes entre a família e a Escola e o compartilhamento de histórias de vida dos responsáveis dos alunos atípicos.

Secundário: Estimular a valorização das práticas pedagógicas flexíveis a partir da contribuição da família. Reconhecer a importância da família no processo de Inclusão Escolar. Criar e propor estratégias para minimizar as barreiras encontradas pela família para permanência do estudante com deficiência na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos da pesquisa serão mínimos e relacionados ao desconforto emocional ou constrangimento durante os momentos de diálogos e entrevistas no momento da abordagem das experiências pessoas e familiares sobre o processo de inclusão escolar. Há também risco mínimo relacionado à confidencialidade das informações, esse risco será minimizado por meio da garantia de anonimato, uso de pseudônimos e sigilo dos dados coletados, podendo o entrevistado interromper o preenchimento do questionário e entrevista a qualquer momento.

Benefícios:

Espera-se com a pesquisa que possamos encontrar caminhos para que a participação das famílias atípicas no interior da Escola seja mais significativa, levando em consideração a contribuição das famílias no Plano Educacional Individualizado. Acredita-se que, com a participação das famílias atípicas, os alunos com Deficiência permanecerão no ambiente escolar, evitaremos a evasão e aumentaremos a matrícula dos alunos com deficiência. A Escola

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ

irá ressignificar o olhar sobre a participação da família no processo de aprendizagem, sendo um local acolhedor e realmente inclusivo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é importante, pois tem potencial de produzir reflexões críticas sobre o fortalecimento do diálogo entre família e escola, contribuindo com a diminuição da evasão escolar dos alunos com deficiência, melhoria nas práticas pedagógicas inclusivas, o que pode intensificar o processo de inclusão escolar de maneira significativa, considerando as famílias como parceiras no processo educativo e a valorização de seus saberes e vivências no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tem folha de rosto assinada pela diretora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Apresenta dois instrumentos de pesquisa: questionário para responsável e questionário para funcionário.
Apresenta roteiro de entrevistas.
Tem TCLE adequado.
Tem orçamento adequado com uso de recursos próprios.
Tem cronograma adequado.
Tem TAI adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa ¿ CEP UERJ deliberou pela APROVAÇÃO deste projeto, visto que não há implicações éticas. Dessa forma, a pesquisa já pode ser iniciada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar o Relatório Anual - previsto para abril de 2027. O Comitê de Ética em Pesquisa ¿ CEP UERJ deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o Comitê de Ética em Pesquisa ¿ CEP UERJ recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 8.397.387

solicita a V.S.ª que encaminhe a este comitê relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2589116.pdf	16/04/2026 20:44:35		Aceito
Outros	carta.docx	16/04/2026 20:43:26	EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/04/2026 20:14:41	EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI.pdf	16/04/2026 20:12:51	EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/04/2026 20:09:01	EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO.pdf	19/03/2026 20:31:35	EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INSTITUICAO.pdf	15/01/2026 17:46:27	EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Outros	folhaderosto.pdf	15/01/2026 17:41:49	EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Outros	questionariofuncionario.pdf	15/01/2026 17:35:43	EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Outros	questionario.pdf	15/01/2026 17:33:58	EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	15/01/2026 17:27:47	EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	15/01/2026	EDVANIA MENEZES	Aceito

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 8.397.387

Orçamento	ORCAMENTO.pdf	17:22:18	NASCIMENTO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_28229_datada_assinado_2_assinado.pdf	14/01/2026 13:49:30	EDVANIA MENEZES NASCIMENTO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO DE JANEIRO, 30 de Abril de 2026

Assinado por:
Andréa Maria de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br