

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PARFOR EQUIDADE  
SEGUNDA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

TAÍS IGNÁCIO ROSA

**FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: REFLEXÕES A  
PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Juiz de Fora

2026

TAÍS IGNÁCIO ROSA

**FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: REFLEXÕES A  
PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Formação Docente (TFD) apresentado como requisito parcial para conclusão da Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (Parfor Equidade), sob orientação da Profa. Ma. Graziella Montes Valverde.

Juiz de Fora/MG, 30 de janeiro de 2026.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Ma. Graziella Montes Valverde  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Orientadora

---

Profa. Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Avaliadora

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo de todo o processo de construção deste relato de experiência. Sua presença foi essencial para sustentar cada etapa desta caminhada, especialmente nos momentos de incerteza, cansaço e reflexão, permitindo que eu seguisse adiante com equilíbrio e propósito.

À professora Graziella Valverde, expesso minha profunda gratidão pela orientação atenta, ética e comprometida, bem como pelas contribuições teóricas e metodológicas que foram fundamentais para a consolidação e conclusão deste trabalho com êxito. Seu olhar sensível, aliado ao rigor acadêmico, possibilitou o amadurecimento das reflexões aqui apresentadas, contribuindo significativamente para meu processo formativo e para a qualidade deste relato de experiência.

Agradeço, por fim, à minha família, pelo apoio constante e incondicional ao longo de toda essa trajetória. Pela compreensão diante das ausências, pela paciência nos momentos mais desafiadores e por acreditar em mim mesmo quando o percurso se mostrava difícil, registro meu reconhecimento e gratidão, pois esse suporte foi essencial para a concretização deste trabalho.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	5
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	7
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AVANÇOS DA LEGISLAÇÃO NO BRASIL .....	7
2.2 IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	10
<b>3. CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA</b> .....	15
3.1 CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: DIÁLOGO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	18
3.2 CASO 1 – A FAMÍLIA EXTENSA NO CUIDADO E NA INCLUSÃO ESCOLAR .....	19
3.3 CASO 2: MONOPARENTALIDADE FEMININA E PARCERIAS NO PROCESSO EDUCATIVO .....	22
<b>4. DESAFIOS DA FAMÍLIA E ESCOLA: PRÁTICAS INCLUSIVAS CONSTRUÍDAS A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA.</b> ....	24
<b>5. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA</b> .....	28
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	30
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	32

## **RESUMO**

Este trabalho analisa a relação entre família e escola no contexto da Educação Especial, considerando essa parceria estabelecida nas instituições de ensino regular e suas repercussões no desenvolvimento escolar de estudantes com deficiência. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos que discutem o papel da família como espaço inicial de socialização e desenvolvimento, bem como a construção de práticas pedagógicas pautadas na cooperação e no reconhecimento da diversidade. Mantoan (2003); Sasaki (2009), Dias (2015); em diálogo com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (2011), possibilitam a compreensão e a interdependência entre os diferentes contextos nos quais a criança está inserida. Além disso, o estudo articula os marcos legais da educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Brasileira de Inclusão, que atribuem à família e à escola responsabilidades compartilhadas no processo educativo. A partir da análise do relato de dois casos, os quais evidenciam os desafios enfrentados por famílias de estudantes da Educação Especial no contexto escolar, marcados por abandono familiar, configuração de família extensa, vulnerabilidade socioeconômica e desconhecimento de direitos. Esta pesquisa conclui que, com base nos relatos analisados e em diálogo com o referencial teórico adotado, a participação familiar, quando ocorre de forma contínua e dialogada, contribui de maneira significativa para favorecer a aprendizagem e o vínculo do estudante com a escola, embora seja atravessada por desafios de ordem social, institucional, política e cultural.

**Palavras-chave:** Direito à Educação. Educação Especial. Parceria Família-Escola.

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, como tema contemporâneo, envolve a articulação entre os contextos da família e da escola, especialmente por se tratar de um processo ainda em desenvolvimento nas políticas e nas práticas educacionais, que exige diálogo e corresponsabilização entre esses espaços. Essa compreensão dialoga com Mantoan (2003), ao conceber a inclusão escolar como um processo em construção, que demanda mudanças nas práticas educacionais e o envolvimento corresponsável da escola e da família.

Na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, o desenvolvimento ocorre por meio das interações estabelecidas nos contextos imediatos de vida do indivíduo, como a família e a escola, e das relações entre esses ambientes (Bronfenbrenner, 2011).

Durante a reunião pedagógica, realizada no mês de setembro de 2025, em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, promoveu-se um encontro com responsáveis dos alunos da Educação Especial, com foco no diálogo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua relevância para o desenvolvimento destes alunos.

O período possibilitou momentos de escuta, com a socialização de vivências sobre os desafios e as potencialidades da inclusão, destacando-se dois casos. O relato de uma avó responsável por um educando com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dificuldades de aprendizagem, diante do abandono parental após o diagnóstico, e a situação de uma família monoparental inserida em contextos sociais e econômicos desafiadores, evidenciando demandas que atravessam a dinâmica familiar e o processo de escolarização.

Dessa forma, a escolha dessa experiência justifica-se por sua contribuição para a formação acadêmica e profissional, ao possibilitar a reflexão sobre a articulação entre família e escola em contextos marcados por desafios educacionais e sociais.

Essa análise dialoga com a compreensão de que a inclusão escolar não se restringe à matrícula do estudante na escola regular, mas envolve a participação ativa da família no percurso educativo, por meio do acompanhamento da vida escolar e da manutenção de um diálogo contínuo com professores e equipe gestora (Souza, 2016).

O relato fundamenta-se, ainda, em aportes teóricos de Mantoan (2003), Vítor Franco (2009) e Dias (2015), bem como em legislações que orientam as políticas públicas, as quais estabelecem diretrizes para a garantia do direito à educação

inclusiva e para a responsabilidade do Estado na oferta de condições que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos da Educação Especial.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

A Educação Especial no Brasil foi historicamente constituída a partir de diferentes concepções sobre deficiência, refletindo os contextos sociais, políticos e culturais de cada período. Nesse percurso, passou de práticas assistencialistas e segregadoras para a afirmação do direito à educação em espaços comuns, tornando essencial a análise de seus aspectos históricos e dos avanços da legislação brasileira para compreender as transformações nas políticas e práticas educacionais voltadas aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Super Dotação.

### **2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AVANÇOS DA LEGISLAÇÃO NO BRASIL**

O percurso da Educação Especial no Brasil é extenso e marcado por mudanças significativas nas concepções sobre deficiência, educação e direitos humanos. Neste texto, não se pretende abordar todo o percurso histórico, uma vez que se trata de um processo amplo e marcado por uma trajetória de avanços e retrocessos que atravessa décadas e dependem do poder público para serem implementadas nas instituições de ensino.

Diante dos principais avanços legais e políticos, reconhece-se que, embora importantes conquistas tenham sido alcançadas, a consolidação da inclusão escolar exige a continuidade da luta social, da formulação e do fortalecimento das políticas públicas, bem como de sua efetiva implementação nos contextos educacionais; afinal, não basta que as políticas existam, sendo necessário pensá-las, planejá-las e estruturá-las de maneira consistente.

Conforme os estudos de Figueira (2023, p.19 e p.20), em sua obra “Introdução Geral à Educação Inclusiva”, o autor apresenta que antes do descobrimento do Brasil haviam muitos relatos de historiadores e antropólogos, que vivenciaram exclusão entre as crianças indígenas, quando nasciam com malformações físicas. Tal prática

levou a exclusão total dessas crianças, vistas como amaldiçoadas, que trariam maldições para tribo.

Naquela época, as crianças recém-nascidas, com deficiência físicas, além de serem chamadas de amaldiçoadas, eram descartadas, deixadas pelos caminhos, atiradas pelas montanhas ou até ações extremas, como sacrificá-las, o que chamavam de “Rituais de Purificação”, ou seja, cerimônia de Limpeza. Todas aquelas crianças que não faziam parte da compleição tradicional, (fortes e sadios), eram deixadas para trás. Os estudos de Figueira (2023) apresentaram esses acontecimentos como alguns dos primeiros atos de exclusão na história da humanidade. Com isso, torna-se possível identificar a falta de humanidade e dignidade destinadas a essas crianças, bem como a inexistência de elo afetivo ou amor por parte das famílias daquelas comunidades indígenas.

Até meados do século XX, a Educação Especial consolidou-se em ambientes segregados e instituições filantrópicas, orientada por uma visão médico-assistencialista da deficiência. Esse paradigma de exclusão passou a ser tensionado e superado à medida que os discursos de justiça social e a agenda global de direitos humanos ganharam centralidade nas políticas públicas. No Brasil, um marco decisivo nesse processo foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), ao reconhecer a educação como direito de todos e estabelecer, no art. 208, inciso III, o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, inaugurando uma base legal para a inclusão educacional.

“No campo da Educação Especial, os modelos de atendimento têm evoluído historicamente. O modelo segregacionista caracteriza-se pelo ensino em instituições ou classes separadas para alunos com deficiência, baseado em uma visão assistencialista e médica que foca nas limitações do sujeito. O modelo de integração representa a inserção dos alunos com deficiência na escola regular, porém exigindo que o aluno se adapte ao ambiente escolar sem grandes modificações na estrutura ou prática pedagógica. Já o modelo de inclusão propõe a transformação da escola para acolher a diversidade humana, garantindo o direito à educação de todos os estudantes no ensino regular, com as adaptações e apoios necessários para assegurar a participação plena e efetiva”. (Mantoan, 2003, p. 15-20)

Essa determinação constitucional foi reafirmada e detalhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (LDB/96), que definiu a Educação Especial como modalidade de educação escolar transversal, a ser ofertada preferencialmente no ensino regular, com serviços de apoio especializado. A LDB/96

representou um avanço ao deslocar o foco da deficiência para as condições de ensino, ainda que sua implementação tenha ocorrido de forma desigual nos sistemas educacionais.

Na década de 2000, influenciado por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da ONU o Brasil consolidou uma perspectiva mais alinhada à educação inclusiva. Esse movimento se materializou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que passou a compreender a inclusão como um processo político, pedagógico e social, defendendo o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação em classes comuns, com a oferta do AEE de forma complementar e suplementar.

Outro marco fundamental foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015), que fortaleceu o arcabouço jurídico ao assegurar o direito à educação em igualdade de condições, vedando práticas discriminatórias e exigindo a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Essa legislação reforça a compreensão da deficiência como resultado da interação entre o sujeito e o meio, deslocando a responsabilidade exclusiva do indivíduo para a organização dos sistemas educacionais.

Mais recentemente, a política de Educação Especial foi atualizada no âmbito federal por meio do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando a educação especial como política pública transversal e alinhada aos princípios constitucionais e à LBI.

Esse decreto, reforça o compromisso do Estado com a inclusão ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, tornando obrigatórias medidas que garantem o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares (Art. 1º, § 3º). Além disso, o decreto enfatiza o combate ao capacitismo como princípio central, evidenciando a necessidade de enfrentar preconceitos e barreiras sociais que limitam a participação desses estudantes na escola (Art. 2º, V).

Por fim, destaca a importância da articulação intersetorial entre diferentes setores governamentais para oferecer uma atenção integrada e coordenada, reforçando que a inclusão é um esforço conjunto que vai além da área educacional (Art. 2º, VII; Art. 17, II).

Posteriormente, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, promoveu ajustes e aperfeiçoamentos à política, fortalecendo diretrizes, responsabilidades dos entes federativos e a garantia de apoios necessários à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Apesar dessas conquistas legais significativas, a inclusão educacional ainda enfrenta obstáculos práticos e estruturais, pois as expectativas em torno do que se compreende como inclusão não são homogêneas entre os diferentes sujeitos envolvidos, tais como a escola, as famílias e os profissionais da educação, especialmente professores da classe comum, professores do AEE, equipe pedagógica e gestores escolares. Conforme discutido por Marques (2020), ao analisar a obra de Maria Teresa Eglér Mantoan, a inclusão não se restringe à presença do estudante na escola regular, mas envolve mudanças nas concepções, nas práticas pedagógicas e na organização da própria escola.

Nesse sentido, enquanto a legislação assegura direitos formais de acesso e permanência, as famílias esperam acolhimento, escuta e respostas às necessidades específicas de seus filhos, e esses profissionais lidam com limites relacionados à formação, aos recursos e às condições institucionais. Esses limites estão fortemente associados às barreiras atitudinais presentes no processo de formação continuada, que dificultam a revisão de concepções e a transformação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Sasaki (2020), ao sistematizar a acessibilidade em sete dimensões arquitetônica, atitudinal, comunicacional, digital, instrumental, metodológica e natural, evidencia a centralidade da acessibilidade atitudinal, por se tratar da mais antiga, uma vez que as barreiras atitudinais decorrem de práticas excludentes historicamente presentes na humanidade” (Pinto; Becker, 2022, s.p.).

Assim, embora o marco normativo esteja consolidado, a efetivação da inclusão continua em processo, demandando ações contínuas para transformar a escola em um espaço verdadeiramente acolhedor e acessível a todos.

## 2.2 IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Família é o primeiro elo afetivo, que a criança tem contato desde o seu nascimento. É nesse espaço que ela recebe as bases iniciais para compreender o

mundo e construir suas referências emocionais, sociais e culturais. Quando falamos nesses primeiros ensinamentos, estamos nos referindo aos aprendizados mais básicos e essenciais que a família transmite: valores, formas de interação, modos de cuidado e princípios que orientam a convivência.

Conforme o Brasil (2022), em diálogo com Epstein (2009) e Deslandes (2019), podemos definir a parceria família-escola da seguinte forma:

“A parceria entre família e escola é caracterizada pelas interações colaborativas, diretas ou indiretas, que promovem o desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual de crianças e jovens, envolvendo toda a comunidade escolar — estudantes, famílias e profissionais da educação (Epstein, 2009). Trata-se, portanto, de uma parceria que coloca os interesses do estudante como objetivo central, embora os professores também relatem vantagens dessa prática em seu cotidiano profissional, como maior valorização do seu trabalho, maior cumplicidade com os pais e com a escola, além de melhorias no clima institucional”.(EPSTEIN, 2009; DESLANDES, 2019, apud Brasil, 2022, p. 20).

Essa definição ressalta como a parceria entre família e escola vai além de uma simples formalidade, sendo um espaço vital de troca e construção conjunta para o bem-estar integral do estudante. Valorizar o papel do professor nesse processo reforça a importância de reconhecer suas experiências e desafios, pois essa cumplicidade fortalece não só o aprendizado, mas também o ambiente em que crianças e jovens crescem e se desenvolvem.

À luz da teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (2011), a família configura-se como o primeiro microssistema no qual se constituem as interações iniciais, as quais repercutem tanto no desenvolvimento do sujeito quanto nas formas de relação que ele estabelecerá em outros microssistemas. A articulação entre família e escola, nesse sentido, caracteriza-se como um mesossistema, pois corresponde ao conjunto de inter-relações estabelecidas entre dois microssistemas fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, compreende-se a relevância de analisar a parceria entre família e escola a partir desse referencial teórico, bem como de reconhecer a necessidade de abertura institucional para a participação dos familiares no processo de escolarização, no planejamento e na realização das atividades, sempre que houver interesse por parte da família.

Esses aprendizados surgem em gestos simples, mas profundamente significativos como: o acolhimento, a segurança, a escuta e o afeto, que ajudam a

criança a construir uma imagem de si mesma e dos outros. Nesse processo, a família oferece os primeiros estímulos para o desenvolvimento social: é nela que a criança aprende a se comunicar, primeiro pelo balbúcio, pelos olhares e gestos, e depois pelas primeiras palavras.

Assim, as experiências vividas no ambiente familiar formam a base sobre a qual a criança passa a expressar sentimentos, compreender regras de convivência e atribuir sentidos ao mundo que a cerca. Nessa perspectiva, em diálogo com Bronfenbrenner (2011), o meio familiar compõe o microsistema mais próximo e influente do desenvolvimento, pois é nele que se consolidam vínculos, práticas e interações que orientam a maneira como a criança passa a interpretar e participar da realidade.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Urie Bronfenbrenner, apresenta um conjunto de níveis ambientais que se inter-relacionam e influenciam o desenvolvimento ao longo da vida. Esses níveis como: microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema, permitem compreender como fatores individuais, familiares, sociais e culturais interagem na formação do sujeito (Bronfenbrenner, 2011).

Nesta pesquisa, foram selecionados apenas os níveis microsistema<sup>1</sup> e mesossistema<sup>2</sup> da Teoria Bioecológica, por focarem nas relações diretas do indivíduo com a família e a escola, bem como na interação entre esses ambientes, essenciais para compreender o contexto educacional da criança. (Bronfenbrenner, 2011).

Bronfenbrenner compreende que espaços como a escola, a comunidade onde a criança vive e os familiares mais distantes também constituem microsistemas. A articulação entre esses diferentes contextos forma o que o autor denomina mesossistema, ou seja, o conjunto dos microsistemas que interagem entre si. A vivência simultânea em múltiplos microsistemas caracteriza o que ele chama de transição ecológica, a qual tende a ocorrer de maneira mais positiva e equilibrada

---

<sup>1</sup> Bronfenbrenner (2011) enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo contínuo de interações entre o sujeito e seus ecossistemas. A família, enquanto microsistema imediato, desempenha um papel crucial nessa trajetória, constituindo a base de estímulos e relações interpessoais que sustentam o crescimento biopsicossocial da criança.

<sup>2</sup> Definido como um sistema de microsistemas, o mesossistema engloba as interações estabelecidas entre os diferentes contextos de vida da criança. Segundo Bronfenbrenner (2011, apud Santos; Cooper, 2023), a eficácia dessa camada reside na colaboração entre família e escola, bem como na influência de amigos e vizinhos, cujas relações recíprocas atuam como vetores fundamentais no processo evolutivo do sujeito."

quando a criança percebe apoio e participação efetiva das pessoas com quem mantém vínculos significativos (Souza, 2017; Bronfenbrenner, 1996).

A presença ativa da família no contexto escolar é fundamental para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante com deficiência, pois complementa e fortalece o trabalho pedagógico realizado pela escola. Além de sua relevância formativa, essa participação constitui também uma responsabilidade legal, prevista na CF/88 em seu artigo 205, que afirma que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade.

No âmbito da inclusão, a LBI/15 dispõe, em seu artigo 27, que a educação é direito da pessoa com deficiência e deve ser assegurada por meio de um sistema educacional inclusivo, cabendo ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade garantir condições que promovam o desenvolvimento integral desse estudante, resguardando-o de qualquer forma de negligência, violência ou discriminação.

Ao afirmar que a educação da pessoa com deficiência deve ser garantida em um sistema educacional inclusivo, estabelece-se a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas no âmbito das instituições escolares. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Mantoan (2003), ao defender que a escola precisa criar condições para o exercício da cooperação, do diálogo, da solidariedade, da criatividade e do espírito crítico no cotidiano escolar. Estas dimensões devem ser promovidas entre todos os sujeitos que compõem a comunidade educativa, professores, gestores, funcionários e estudantes, por constituírem habilidades essenciais para o exercício efetivo da cidadania (Brasil, 2015; Mantoan, 2003).

Dando continuidade às reflexões iniciadas em 2003, Mantoan (2015) amplia o debate ao destacar que a inclusão escolar não se efetiva sem a revisão do modelo educativo tradicional.

Para Mantoan (2015), são muitas as competências a serem desenvolvidas pelo professor no trabalho com a inclusão. A autora afirma, ainda, que o grande problema está em mudar a escola, ou seja, o ensino nela ministrado. Ademais, salienta que o professor deve concentrar suas principais tarefas em: recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, por se tratarem de habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender,

bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; e formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.(Mantoan, 2015, p. 33 apud Nonato; Oliveira; Souza; Maciel, 2024, p. 11).

Desta forma, podemos complementar, que a Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) determina, em seu artigo 129, inciso V, que compete aos pais ou responsáveis acompanhar a frequência e o aproveitamento escolar dos filhos, reforçando que o envolvimento familiar não é apenas desejável, mas um dever que contribui diretamente para a efetivação do direito à educação e para a continuidade do processo de aprendizagem. Este dever atribuído à família ultrapassa o simples ato da matrícula, envolvendo o acompanhamento contínuo da trajetória escolar do estudante, o que contribui para a permanência, o desenvolvimento da aprendizagem e a prevenção de situações de exclusão.

Quando essa participação ocorre de maneira efetiva, a escola passa a contar com um importante aliado no acompanhamento do estudante. A presença da família nas atividades escolares, no diálogo com professores e no apoio ao cotidiano da criança fortalece a construção de vínculos, favorece a confiança e amplia as oportunidades de aprendizagem.

Assim, a colaboração familiar não apenas complementa o trabalho pedagógico, mas cria um ambiente de segurança e acolhimento que potencializa o desenvolvimento da criança, especialmente quando ela apresenta alguma deficiência e necessita de suporte contínuo.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar se fortalece quando família e escola estabelecem uma relação de cooperação, diálogo e corresponsabilidade, criando condições mais favoráveis para que o aluno com deficiência desenvolva suas potencialidades de forma plena.

A partir dessa perspectiva, Souza (2016) destaca que a inclusão escolar só se concretiza plenamente quando vai além da simples matrícula ou presença física do estudante na escola regular. Para o autor, é fundamental que os pais participem de forma ativa do percurso educativo, indo em reuniões de pais, participando das festividades do ambiente escolar, e perguntando a professora como está o desenvolvimento do seu filho, o que inclui o acompanhamento das atividades realizadas pelos filhos e a manutenção de um diálogo constante com professores e

equipe gestora, de modo a harmonizar as expectativas da família com as propostas pedagógicas da instituição.

Apesar de sua reconhecida relevância, a participação da família na vida escolar enfrenta diversos obstáculos. Como aponta Carvalho (2002), aspectos como a pouca escolaridade dos responsáveis, as dificuldades econômicas e a falta de conhecimento sobre os direitos educacionais dos filhos constituem barreiras que precisam ser enfrentadas para que a inclusão aconteça de maneira efetiva. Além disso, a prática de responsabilizar as famílias pelo desempenho escolar insatisfatório, sobretudo aquelas que vivem em situação de vulnerabilidade social acaba ampliando esse distanciamento e contribuindo para que os pais se sintam cada vez menos acolhidos no ambiente escolar.

Destaca-se que, situações de fragilidade emocional, episódios de abuso ou violência doméstica no contexto familiar, constituem fatores que comprometem o vínculo entre família e escola. Outra barreira relevante é a dificuldade de alguns responsáveis em aceitar a condição de deficiência do filho, o que interfere diretamente no desenvolvimento e no percurso educacional do estudante público-alvo da educação especial.

De acordo com Mantoan, em uma de suas entrevistas na UNCAMP(2014): É evidente que em educação sempre temos muitos desafios porque é um trabalho que nós vamos construindo sempre, atualizando e aperfeiçoando. Entendo que a inclusão venceu muitos desafios considerados intransponíveis, até porque a nossa escola ainda é muito conservadora, que seleciona os alunos, trabalha com apenas aqueles que atendem as suas expectativas. Independentemente da resistência das escolas e professores, os pais, as comunidades em si e muitas escolas já entenderam o que significa uma escola para todos, inclusive o próprio sistema brasileiro de educação, que luta em função desse objetivo, para que todo mundo esteja na educação regular e que não haja criança fora dela porque esta foi encaminhada para uma instituição à margem, como as escolas especiais. (Mantoan, 2014).

Por isso, compreender as dificuldades vividas pelas famílias e acolhê-las no ambiente escolar torna-se essencial para que o estudante com deficiência tenha um percurso de aprendizagem mais seguro, afetivo e significativo.

### **3. CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA**

A instituição de ensino está localizada na área urbana de um município da Zona da Mata mineira, integrando a rede municipal de ensino. A comunidade na qual a

escola se insere caracteriza-se pela participação ativa e pelo reconhecimento da importância da instituição escolar, estabelecendo vínculos entre escola, famílias e entorno social.

No que se refere à infraestrutura física, a escola dispõe de 12 salas de aula, além de espaços destinados às atividades pedagógicas e administrativas, como sala de artes, sala de leitura, sala de multimídia, pequeno laboratório de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de coordenação pedagógica e sala de professores. Conta ainda com banheiros adaptados, garantindo condições de acessibilidade, bem como rampas de acesso em toda a instituição. Complementam as instalações uma quadra poliesportiva, cozinha com despensa, refeitório, almoxarifado, sala de materiais para Educação Física e um anfiteatro, utilizado para apresentações e reuniões.

As ideias de Paulo Freire orientam a prática pedagógica da escola, com frases expostas em cada sala, reafirmando o compromisso com uma educação crítica, democrática e inclusiva.

A escola oferece o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, atendendo 581 alunos, distribuídos em 24 turmas, nos turnos da manhã e da tarde. Desse total, 310 estudantes estão matriculados nos Anos Iniciais, 271 nos Anos Finais, sendo 48 alunos da Educação Especial. A faixa etária varia entre 6 e 14 anos. O corpo docente é composto por aproximadamente 86 profissionais, entre professores efetivos, contratados, coordenadores e equipe de apoio.

A unidade escolar acolhe estudantes da Educação Especial, oferecendo recursos e espaços que favorecem sua participação no contexto escolar. A comunidade escolar apresenta perfil socioeconômico majoritariamente de baixa renda, o que influencia o acesso a recursos e a participação das famílias no cotidiano escolar. As turmas são heterogêneas, com diferentes habilidades, níveis de participação e condições individuais e contextuais, o que reforça a importância da parceria entre família e escola para a promoção da inclusão e do desenvolvimento dos estudantes.

Os dados do Questionário Saeb, referentes ao 5º ano da escola pesquisada, revelam aspectos importantes sobre a relação das famílias com a escola e os hábitos dos alunos. Observa-se que 13% das mães possuem Ensino Superior, o que indica a baixa escolaridade das famílias, sem que isso represente, necessariamente, menor envolvimento no acompanhamento escolar dos filhos.

Esse entendimento se confirma pelo fato de que 46% dos pais ou responsáveis afirmam conversar com os filhos sobre o que acontece na escola, evidenciando interesse, presença e diálogo no cotidiano escolar. Por outro lado, apenas 15% dos alunos costumam ler livros que não fazem parte das matérias escolares, o que aponta para a necessidade de maior incentivo às práticas de leitura tanto no contexto familiar quanto no escolar. Esses dados reforçam a importância de ações que aproximem a escola das famílias e promovam o acompanhamento contínuo e o estímulo à leitura (Qedu, 2023).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece que o processo educativo não se realiza de forma isolada, atribuindo à escola a responsabilidade de construir uma relação contínua e dialógica com as famílias. O artigo 12 da LDB/96, explicita que cabe aos estabelecimentos de ensino criar condições que favoreçam essa aproximação, compreendendo a participação familiar como parte constitutiva do acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes. Nesse sentido, a relação entre escola e família ultrapassa ações pontuais e passa a integrar o cotidiano institucional, contribuindo para o desenvolvimento, a aprendizagem e a identificação das necessidades educacionais dos alunos, especialmente no contexto da educação inclusiva (BRASIL, 1996).

No âmbito da educação básica, a legislação educacional brasileira distribui responsabilidades entre docentes, escola, família e comunidade, reforçando a ideia de corresponsabilização pelo processo educativo. O artigo 13 da LDB/96, atribui aos docentes a incumbência de colaborar com ações de articulação entre a escola, as famílias e a comunidade, reconhecendo que o trabalho pedagógico se fortalece quando sustentado pelo diálogo e pela escuta. Essa compreensão se expressa desde a educação infantil, que, conforme o artigo 29 da LDB/96, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade, até o ensino fundamental, no qual o artigo 32 da LDB/96, destaca o fortalecimento dos vínculos familiares, da solidariedade humana e da tolerância recíproca como objetivos da formação básica do cidadão (BRASIL, 1996).

No relato de experiência, esses dispositivos legais reforçam a compreensão de que a aproximação entre família e escola se concretiza em práticas cotidianas, como reuniões pedagógicas, acompanhamento sistemático e ações inclusivas que consideram as singularidades dos estudantes.

### 3.1 CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: DIÁLOGO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bodía, 2002, p. 21).

Partindo dessa compreensão de experiência, o contexto escolar não se limita ao que acontece em um determinado momento, mas se constrói no contato com as famílias, na escuta atenta, nos afetos envolvidos e nos sentidos produzidos a partir dessas relações. É nesse cenário que se insere o relato a seguir, marcado por encontros, diálogos e aprendizagens compartilhadas no âmbito da Educação Especial.

Durante uma reunião pedagógica, realizada no mês de setembro de 2025, em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, vivenciei uma experiência profundamente marcante. A reunião era destinada às famílias do público da Educação Especial e teve como foco uma palestra sobre AEE e sua importância para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Nesse momento, cada família presente teve a oportunidade de compartilhar suas vivências, expressando sentimentos de amor, bem como angústias relacionadas à incerteza sobre como lidar com a deficiência ou o transtorno de seu filho.

O encontro ocorreu em formato de café com diálogo, constituiu-se como um espaço de escuta e troca, conduzido pela direção da escola, em conjunto com duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Nesse espaço as famílias também manifestaram agradecimento à escola pelo acolhimento e pelo compromisso em oferecer um ambiente inclusivo, fundamentado na escuta, no diálogo e no respeito às singularidades, mesmo diante dos desafios e das situações de vulnerabilidade social. Participaram do encontro aproximadamente setenta e cinco professores da escola e nove famílias, e, para maior comodidade, a reunião foi realizada no anfiteatro da instituição.

No primeiro momento foi realizado um lanche, com café, junto aos responsáveis dos alunos da Educação Especial. Cada responsável trouxe um lanche para compartilhar. Esse foi um momento de acolhimento e de escuta, no qual foi possível ouvir cada família, seus desafios e os desabafos relacionados à vida cotidiana.

No segundo momento, foi exibido o vídeo “Pequeno Manual da Cultura Surda”, com professores de Libras. Tratou-se de um momento rico de aprendizagem, no qual foi apresentada uma cordel em Libras. Os pais ficaram encantados com a língua de sinais e felizes em presenciar um pouco da aula de Libras que os professores desenvolvem com as crianças.

O terceiro momento consistiu em uma formação continuada e uma roda de conversa, com o AEE em foco: “Inclusão e aprendizagem para todos”. A troca de conhecimentos foi realizada pelas professoras do AEE, que apresentaram a função do AEE, o público da Educação Especial, o conceito de capacitismo e exemplos de falas capacitistas, como: “que mancada”, “João sem braço”, “fingir demência” e “retardado”. Também foram apresentados aos responsáveis o modelo médico e o modelo social. Esse momento configurou-se como um espaço de reflexão e aprendizagem.

### 3.2 CASO 1 – A FAMÍLIA EXTENSA NO CUIDADO E NA INCLUSÃO ESCOLAR

#### **Análise do caso 1:**

De acordo com Bronfenbrenner (2011), a criança necessita do envolvimento constante de pelo menos um adulto que esteja verdadeiramente comprometido com seu cuidado e com as atividades realizadas em conjunto. Para o autor, não se trata apenas de presença física, mas de um vínculo marcado pela participação ativa, pelo afeto e pela disponibilidade para compartilhar experiências, o que revela a importância dos contextos mais próximos da criança e das pessoas que assumem, no dia a dia, a responsabilidade por seu desenvolvimento.

É nesse sentido que o presente relato se insere, ao fazer emergir uma experiência vivenciada durante um encontro pedagógico com responsáveis dos alunos da Educação Especial. As narrativas compartilhadas evidenciaram como os vínculos estabelecidos no ambiente familiar, bem como as rupturas que nele ocorrem, atravessam o percurso escolar das crianças e influenciam suas formas de se relacionar com a escola, com os profissionais e com os processos de aprendizagem.

Entre os depoimentos apresentados, um em especial revelou, de maneira sensível, a centralidade da figura adulta que permanece, cuida e participa, mesmo diante de situações de abandono e fragilização dos laços familiares. A centralidade da

figura adulta diz respeito presença de um adulto que está ali todos os dias, assumindo responsabilidades no cotidiano da criança, alguém que permanece, cuida e participa de forma próxima da sua trajetória. Essa presença se expressa nas pequenas ações diárias e no acompanhamento constante.

Destacou-se o relato de uma avó de 72 anos, que comoveu a todos ao compartilhar sua história. Ela contou que seu neto, diagnosticado com TEA e dificuldades de aprendizagem, transformou completamente sua vida. A situação se agravou quando informou que os pais da criança, ao receberem o diagnóstico, decidiram abandoná-lo, rompendo qualquer vínculo. O mais impactante, segundo ela, foi perceber que esse abandono partiu de seu próprio filho e de sua nora.

Diante dessa ruptura do cuidado dos progenitores, a situação vivenciada pela família pode ser compreendida à luz do ECA, que reconhece a importância da família extensa na proteção e no desenvolvimento da criança. Conforme o artigo 25, parágrafo único, do ECA, a família extensa ou ampliada é aquela formada por parentes próximos com os quais a criança ou o adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade, assumindo papel fundamental quando a família nuclear não consegue garantir o cuidado necessário (BRASIL, 1990).

Nesse contexto, a avó assumiu integralmente os cuidados com o neto, enfrentando diferentes barreiras ao longo de seu crescimento. Em razão da idade avançada, desconhecia o TEA, e não sabia inicialmente como lidar com as demandas que surgiam. O depoimento permite compreender essa vivência à luz das contribuições de Franco (2009), ao indicar que o surgimento da deficiência pode desencadear um processo de luto nas famílias, relacionado à perda do filho idealizado.

Quando esse luto não é aceito, tendem a surgir dificuldades no envolvimento emocional dos pais, fazendo com que outros membros da família, como a avó, assumam um papel central, não apenas nos cuidados, mas também na sustentação dos vínculos afetivos necessários ao desenvolvimento da criança. (Franco, 2009).

O relato de que o neto foi matriculado em diversas escolas, sem que houvesse acolhimento adequado, diálogo ou parceria entre a família e a instituição, evidencia fragilidades ainda presentes no processo de inclusão escolar. Essa realidade dialoga com a compreensão de Sassaki (2009), ao afirmar que a inclusão não se limita ao acesso físico ou à matrícula do estudante, mas exige mudanças nas atitudes, nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas no interior da escola. Para o autor, a ausência de diálogo e de articulação entre escola e família compromete o

desenvolvimento do estudante, pois a educação inclusiva se constrói de forma coletiva, baseada na corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ela via que o neto não apresentava progresso, demonstrava grande dificuldade de aprendizagem e apresentava episódios frequentes de agressividade. Sem informações e sem acesso aos direitos que lhe eram garantidos, tudo se tornava ainda mais desafiador. Morando apenas com o esposo, de 75 anos, assumia sozinha todas as responsabilidades relacionadas ao neto, sem qualquer suporte.

Quando acreditava que a situação não poderia melhorar, matriculou a criança em outra escola da rede municipal, que acolheu a família de forma sensível e comprometida. Nessa instituição, o AEE funcionava plenamente, proporcionando estratégias de aproximação, reuniões constantes e suporte pedagógico qualificado. Esse acolhimento fez com que ela se sentisse mais segura e confiante. Relatou que o neto apresentou avanços significativos após iniciar o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e seguir as orientações repassadas pela escola. Em suas palavras: “Eu fui acolhida, meu neto também. Agora eu respiro mais aliviada”.

A escola, juntamente com a equipe pedagógica e os professores do AEE, orientou-a sobre a necessidade de atendimentos multidisciplinares, como fonoaudiologia e psicologia. Embora isso representasse o início de uma nova fase desafiadora, porém necessária, ela abraçou essa luta em busca do melhor desenvolvimento para o neto. Mesmo morando longe da escola, enfrentou uma rotina cansativa e árdua, especialmente considerando sua idade avançada.

O neto estudava pela manhã, frequentava o AEE no contraturno duas vezes por semana, com atendimentos de 50 minutos, e nos demais dias realizava sessões com psicólogo e fonoaudiólogo a preços acessíveis. Todos os dias seguiam o mesmo ritmo: acordar cedo e retornar apenas no final da tarde.

A articulação entre família, escola e professores é imprescindível no cotidiano escolar. Quando esses sujeitos mantêm diálogo contínuo e corresponsabilidade, favorece-se a criação de estratégias inclusivas que ampliam as possibilidades de adaptação curricular, além de fortalecerem as competências socioemocionais dos alunos (VISGUEIRO, 2025). Ademais, a prática colaborativa permite avaliar e reelaborar as ações. Se uma estratégia criada pela escola não atingir os resultados desejados, o diálogo entre a família e a equipe pedagógica possibilita alguns ajustes e a construção conjunta de alternativas mais adequadas ao estudante.

Em seu relato, a avó expressou profunda gratidão à escola pelo apoio prestado e pela articulação constante que recebeu. Destacou que participava de todos os eventos escolares e nunca faltava às reuniões de pais, pois considerava fundamental manter o diálogo com as professoras regentes e com o professor de apoio.

Essa experiência evidencia a relevância da articulação entre família e escola, considerando que o diálogo contínuo e respeitoso incide diretamente na trajetória escolar e no desenvolvimento integral da criança, especialmente no âmbito da Educação Especial.

O desenvolvimento do aluno tornou-se perceptível quando a família passou a se envolver de forma mais efetiva, sendo esse apoio assumido pelos avós, únicos entes familiares que se importavam com seu desenvolvimento. Por outro lado, outros membros da família negavam sua existência, desconsideravam seu transtorno e não aceitavam suas singularidades, dificultando a construção de vínculos de apoio.

Ainda assim, observaram-se avanços em sua vida após a realização de atendimentos multidisciplinares, do acompanhamento pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), da acolhida no contexto escolar e da atuação dos professores de referência 1 e 2, bem como do professor de apoio (PDA), que adaptaram o currículo por meio de atividades e estratégias acessíveis, voltadas ao seu desenvolvimento.

### 3.3 CASO 2: MONOPARENTALIDADE FEMININA E PARCERIAS NO PROCESSO EDUCATIVO

#### **Análise de caso 2:**

A família monoparental, em grande parte dos contextos sociais, é sustentada predominantemente por mulheres, o que evidencia desigualdades estruturais ainda presentes na organização social e no mercado de trabalho. Conforme aponta Dias (2015) ao dialogar com Brauner, a discriminação no âmbito profissional e a desigualdade salarial enfrentadas pelas mulheres contribuem para a intensificação da sobrecarga econômica e social, uma vez que essas chefiam o núcleo familiar e acumulam as funções de cuidado, educação e sustento dos filhos. Ademais, por um longo período histórico, a monoparentalidade foi socialmente associada ao insucesso

da vida conjugal e à marginalização, sendo compreendida como um afastamento do modelo familiar tradicional.

Nesse sentido, esse referencial teórico contribui para a compreensão do caso apresentado neste estudo, no qual a monoparentalidade não se configura como ausência ou ruptura, mas como uma forma legítima de organização familiar, marcada por desafios estruturais e, simultaneamente, por processos de autonomia e resistência.

Durante minha vivência em uma escola da rede municipal, tornou-se evidente como a articulação entre família e instituição escolar influencia não apenas o cotidiano da escola, mas também a dinâmica familiar e o próprio desenvolvimento da criança.

O caso de uma família monoparental, constituída pela mãe, ilustra bem essa realidade. Sem o apoio paterno, vivendo em uma casa cedida pela mãe e enfrentando forte vulnerabilidade social e financeira, ela trabalhava como catadora de materiais recicláveis, sendo essa atividade sua única fonte de renda familiar, sem acesso regular à energia elétrica no domicílio e utilizando fogão a lenha para o preparo dos alimentos e para aquecer a água destinada ao banho e desconhecia grande parte dos direitos assegurados à filha.

A estudante, por sua vez, apresentava deficiência intelectual (DI) – CD F70 e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) – CID F90), condições que se associavam a dificuldades de aprendizagem e a uma timidez extrema. Essa combinação de fatores contribuiu, ao longo da trajetória escolar da aluna, para o acúmulo de desafios, agravados pela falta de acesso a serviços que poderiam apoiar a família.

Com o trabalho de orientação desenvolvido pela escola, sustentado por diálogo contínuo e por uma relação de confiança, algumas dinâmicas familiares começaram a se reorganizar. A mãe passou a compreender melhor as necessidades educacionais da filha, ajustando a rotina doméstica para garantir a participação da estudante nos atendimentos e compromissos escolares.

Houve também um aumento significativo na presença da família nas reuniões e nos acompanhamentos pedagógicos, o que fortaleceu a parceria entre escola e responsáveis. Além disso, ao ser informada pela equipe gestora da escola, juntamente com a professora do AEE, sobre os serviços públicos disponíveis, a família passou a acionar a rede de assistência e, a partir do laudo apresentado, obteve o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Com essas mudanças, tornou-se perceptível uma melhora na autoestima da estudante, revelando que a articulação entre escola e família não apenas amplia o acesso a direitos, mas também repercute positivamente no modo como a criança se percebe e participa do ambiente escolar.

De acordo com Lima e Santos (2023), ao dialogar com Santos (1999) e Silva (2016), a articulação entre os professores do AEE, da sala comum e a família do aluno exige a participação efetiva da família no processo educativo, indo além de contatos pontuais e burocráticos, como reuniões para entrega de notas ou convocações institucionais.

Segundo Alves (2024), as transformações observadas nos dados do Censo evidenciam novas configurações familiares no contexto contemporâneo. Nesse sentido, os dados mostram que quase metade dos lares brasileiros tem mulheres como principais responsáveis. Em 2022, esse percentual chegou a 49,1%, o que representa mais de 35 milhões de mulheres assumindo, sozinhas ou como responsáveis principais, o cuidado da casa e dos filhos.

Essa realidade ajuda a compreender por que muitas mães acumulam o trabalho fora de casa, as tarefas domésticas e o acompanhamento da vida escolar. Ao mesmo tempo em que cresce a presença feminina como responsável pelo lar, observa-se a diminuição do número de homens nessa função, compreensão que se aproxima da realidade vivenciada no caso apresentado e reforça a importância de a escola olhar para essas mulheres com sensibilidade, reconhecendo seus limites, suas possibilidades e valorizando sua participação possível no processo educativo.

#### **4. DESAFIOS DA FAMÍLIA E ESCOLA: PRÁTICAS INCLUSIVAS CONSTRUIDAS A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA.**

Quando estamos inseridos no ambiente escolar, as dificuldades vivenciadas pelas famílias dos estudantes nem sempre se tornam perceptíveis. No cotidiano da instituição, o contato, frequentemente, se limita às interações iniciais, como cumprimentos breves e trocas pontuais de informações, bem como às práticas de acolhimento na entrada da escola, o que pode ocultar realidades mais complexas que atravessam a vida familiar.

Nos casos anteriormente apresentados, foi possível identificar a presença de diferentes desafios, como: a fragilidade no acolhimento institucional, situações de

vulnerabilidade socioeconômica e social, a limitação no acesso à informação, o desamparo familiar e, em alguns contextos, o abandono parental. Esses desafios se manifestaram no cotidiano escolar por meio de dificuldades no estabelecimento de vínculos entre família e escola e do acompanhamento irregular, por parte da família, na trajetória escolar dos estudantes.

Conforme a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, o desenvolvimento ocorre, sobretudo, por meio dos processos proximais (Bronfenbrenner, 2011). Esses processos consistem em interações regulares, contínuas e significativas que a criança estabelece com pessoas, objetos e atividades em seu ambiente imediato. Destacam-se, nesse contexto, a família e a escola, espaços nos quais tais interações se constroem e se fortalecem ao longo do tempo.

Quando essas interações acontecem de forma fragilizada, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, há prejuízos na construção de vínculos e no acompanhamento escolar.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC),

(...)Em muitas situações, as famílias que mais buscam a parceria das escolas como rede de apoio são aquelas em que a configuração tradicional não se faz presente, como, por exemplo, no caso de mães ou pais solteiros. Conforme dados apresentados pelo observatório Nacional da Família o percentual de mulheres sem cônjuge e com filhos representava 16,3% dos arranjos familiares em 2015 no Brasil e o percentual de homens nas mesmas condições representava 2,2% nesse mesmo ano (BRASIL, 2021, p.3). A configuração familiar monoparental, assim, acentua a necessidade de contatos frequentes e diálogo com os professores e gestores. Para as famílias que dependem do sustento de um adulto apenas, a escola ganha lugar ainda mais importante no processo educativo, pois pode fornecer subsídios que auxiliem esses pais ou mães a melhor organizarem seu tempo com o filho em casa, atentando sempre para as necessidades de desenvolvimento acadêmico e relacionais”.(Epstein, 2010, *apud* Brasil, 2022, p. 31).

Esses fatores se articulam às desigualdades sociais que incidem de forma mais intensa sobre as famílias de baixa renda, interferindo no desenvolvimento escolar. Conforme apontam Castro e Santos (2023), vivências em contextos de vulnerabilidade social podem impactar o desempenho cognitivo dos estudantes, em razão do estresse recorrente, da instabilidade econômica e da fragilização dos vínculos familiares.

“As famílias, ou melhor, as entidades familiares em geral, base de todo indivíduo, devem estruturar suas crianças com um olhar voltado ao futuro da nação e à coletividade humana. Os desafios encontrados pela diversidade

envolvem um repensar das famílias, da política educacional, da política social e econômica e de toda a sociedade. No entanto, não há que se falar em inclusão sem investimentos em políticas públicas e no capital humano” (Valverde *et al.*, 2020, p.420).

A citação destaca o papel central das famílias na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, ao reconhecer que elas constituem a base do desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo, amplia essa responsabilidade para além do âmbito familiar, evidenciando que os desafios impostos pela diversidade exigem uma atuação articulada entre famílias, políticas educacionais, sociais e econômicas, bem como o engajamento de toda a sociedade. Nesse sentido, o texto reforça que a inclusão não pode ser compreendida apenas como um discurso ou uma iniciativa isolada, mas como um processo que demanda investimentos concretos em políticas públicas e no desenvolvimento do capital humano, condição essencial para garantir igualdade de oportunidades e participação social efetiva.

Estabelecer uma parceria eficaz entre família e escola apresenta inúmeros desafios, devido à complexidade dos papéis envolvidos e à necessidade de tempo e dedicação para superar os diversos obstáculos. Cabe à escola a tarefa de sistematizar ações que promovam o engajamento das famílias, e os professores desempenham papel central como mediadores dessa relação, estando em contato direto com os estudantes e seus responsáveis. Para exercer essa função, é essencial que os docentes estejam preparados, tanto técnica e teoricamente quanto emocionalmente para lidar com as famílias.

A formação docente é essencial, pois orienta a atuação pedagógica no cotidiano escolar, uma vez que a escola tem a responsabilidade de promover estratégias de aproximação, cabendo aos professores em diálogo com as famílias e orientados pela equipe pedagógica estabelecer o elo direto entre a instituição escolar e os responsáveis. Dessa forma, eles precisam contar com conhecimentos e práticas consolidadas, que devem ser incorporados à formação inicial e continuada. Contudo, essa preparação ainda é, em muitos casos, insuficiente (Brasil, 2022).

As práticas inclusivas no contexto escolar tendem a apresentar maior consistência quando fundamentadas na cooperação entre a escola e a família. As práticas apresentadas no Caso 1 e no Caso 2 foram fundamentais para o desenvolvimento do aluno e para a melhora de sua autoestima. A articulação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado no contraturno, mostrou-se fundamental por possibilitar a identificação das barreiras que interferiam no processo

de escolarização do estudante e a elaboração de recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade, em complementação ao ensino da sala comum, favorecendo sua participação nas atividades escolares.

“O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Ele complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela” (Brasil, 2008, apud Mantoan; Lanutti, 2022, p.67).

Sob a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, a articulação entre a família, a escola, o AEE e os profissionais envolvidos pode ser compreendida a partir do mesossistema, que corresponde às interações estabelecidas entre os diferentes contextos nos quais a criança está inserida. De acordo com Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento humano é influenciado pelas relações que se constroem entre esses ambientes, especialmente quando há articulação entre a família e a escola.

Nesse sentido, a colaboração entre pais e professores, o diálogo contínuo e a troca de informações sobre o percurso escolar do estudante configuram-se como elementos centrais desse sistema de interações, potencializando as condições para seu desenvolvimento. Quando essas relações se estabelecem de forma articulada e consistente, ampliam-se as possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento integral da criança no contexto educacional.

A participação dos familiares, no acompanhamento do processo educativo, contribuiu para a organização de planos pedagógicos individualizados, possibilitando que as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais sejam consideradas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem (GLAT; PLETSCHE, 2021, apud VISGUEIRO, 2023).

As práticas inclusivas também se fundamentam no Fascículo 1 – Escola Comum Inclusiva, que orienta a organização pedagógica da escola regular e a articulação com o (AEE). Nesse contexto, o uso de roteiros estruturados, organizados na forma de questionários, contribui para a coleta de dados, possibilitando a obtenção de informações claras e objetivas sobre o aluno, bem como o registro das percepções e opiniões da família.

“As informações coletadas da/sobre a família, devem contemplar a opinião da família sobre a vida escolar do aluno; o envolvimento da família com a escola, a participação em reuniões, comemorações e outras atividades; a consciência acerca dos direitos do filho à educação inclusiva; a identificação de habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do aluno; bem como as expectativas da família em relação ao desenvolvimento e à escolarização do estudante” (Brasil, 2010, p. 46).

No decorrer da experiência, a colaboração dos familiares com a escola possibilitou a identificação de estratégias pedagógicas alinhadas à realidade do aluno e compatíveis com seus ritmos de aprendizagem, conforme discutem Mendes e Cia (2022, apud VISGUEIRO, 2023). Essas ações, observadas na prática cotidiana, dialogam com as análises do autor, ao evidenciar que a articulação entre família e escola sustenta a construção de práticas inclusivas ancoradas na escuta, no acompanhamento sistemático e na reorganização das intervenções pedagógicas.

## **5. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA**

Este estudo abordou dois casos que possibilitaram refletir sobre a articulação entre família e escola no processo de inclusão escolar. O primeiro envolve a experiência de uma criança cujo cuidado foi assumido pela avó, evidenciando os desafios enfrentados por famílias extensas diante do abandono parental. O segundo refere-se à vivência de uma família monoparental, na qual a mãe assume as responsabilidades pelo cuidado, sustento e educação da filha. A partir dessas experiências, foram construídas reflexões acerca do diálogo, do acolhimento e da corresponsabilização na efetivação de práticas educacionais inclusivas.

No primeiro caso, o relato da avó, de 72 anos, comoveu todos os professores da escola, a coordenação pedagógica e a equipe gestora (diretora e vice-diretora), ao evidenciar a complexidade do cuidado em famílias que assumem responsabilidades diante do abandono dos pais biológicos da criança. Quando os próprios pais a abandonam por não aceitar sua deficiência, trazem consigo uma visão capacitista, expõe a dificuldade que muitas famílias enfrentam para lidar com a diferença. Nesses casos, é a família extensa, como os avós, que assume o papel fundamental de proteção e afeto. O cuidado que eles oferecem, vai além do cuidado físico; envolve

também o suporte psicológico, emocional, financeiro, educativo, ético e social, que toda criança necessita.

A trajetória dessa criança nas escolas demonstra o quanto a inclusão ainda é um desafio. A ausência de acolhimento e de diálogo nas primeiras instituições evidencia que a inclusão não pode se limitar à matrícula. Sasaki (2009) reforça essa ideia ao afirmar que a inclusão exige transformação nas práticas e nas relações dentro da escola. Nesse contexto, os avanços concretos passaram a ocorrer a partir do momento em que a escola assumiu uma postura colaborativa, articulando o Atendimento Educacional Especializado às práticas desenvolvidas na sala de aula comum, em diálogo contínuo com a família.

Conforme explicitam Mantoan e Lanutti (2022), o trabalho pedagógico inclusivo se efetiva quando os professores do AEE e do ensino regular atuam de forma integrada, compartilhando informações sobre o estudante, orientações pedagógicas, recursos de acessibilidade e o uso da Tecnologia Assistiva, com foco na eliminação das barreiras presentes no cotidiano escolar. O vínculo estabelecido entre a família, a escola e os profissionais, conforme analisa Visgueiro (2023), se configura como um elemento estruturante do processo educativo, não se limitando ao progresso acadêmico, mas expressando-se na promoção do pertencimento, na ampliação das interações sociais e na oferta de práticas pedagógicas e organizacionais que asseguram a participação do estudante nas atividades escolares e o acompanhamento sistemático de seu percurso educacional.

No segundo caso, a realidade da família monoparental revela as desigualdades estruturais enfrentadas, sobretudo, por mulheres que acumulam o sustento, o cuidado e a educação dos filhos. Segundo Dias (2015), em diálogo com Brauner, essas desigualdades intensificam a sobrecarga social e econômica dessas mulheres. A escola, ao estabelecer diálogo e confiança, ajudou a mãe a compreender as necessidades da filha, facilitou o acesso a direitos, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), e contribuiu para o fortalecimento da autoestima e do desenvolvimento da criança.

A consolidação do diálogo constante entre professores e familiares é fundamental para construir uma educação verdadeiramente humanizada, na qual o estudante é compreendido em sua totalidade. Essa parceria favorece a elaboração conjunta de estratégias que não só promovem o aprendizado acadêmico, mas também estimulam o desenvolvimento socioemocional do aluno. Visgueiro (2023)

dialoga com as ideias apresentadas por Oliveira e Silva (2022), ressaltando a importância dessa interação contínua para o sucesso da educação inclusiva.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os ensinamentos de Bronfenbrenner (2011) reforçam que a família ocupa o centro dos contextos que promovem o desenvolvimento humano. Esses contextos correspondem aos diferentes ambientes e relações sociais nos quais a criança está inserida, tais como a família, a escola, a igreja e a creche, dentre outros. O ambiente familiar é a base essencial para o cuidado, o afeto e o engajamento ativo que uma criança necessita para crescer de forma saudável e plena.

Embora outros espaços sociais também exerçam influência, nenhum deles substitui o papel singular da família, que se configura como o sistema mais próximo, potente e acessível para promover o desenvolvimento humano. Por isso, a parceria entre família e escola se revela fator decisivo para a promoção de práticas pedagógicas acolhedoras, capazes de superar barreiras históricas de exclusão (MANTOAN, 2020, apud VISGUEIRO, 2023).

A participação ativa da família no acompanhamento escolar possibilitou a construção de planos pedagógicos individualizados, respeitando as necessidades específicas dos estudantes com deficiência (GLAT; PLETSCHE, 2021, apud VISGUEIRO, 2023). Essa parceria reforça que a inclusão não é um trabalho isolado da escola, mas um compromisso conjunto que envolve diálogo constante, escuta e colaboração.

A análise dos dois casos traz reflexões importantes sobre a relação entre família e escola na educação inclusiva. No Caso 1, a presença da avó diante das dificuldades familiares destaca a relevância dos vínculos afetivos e da reorganização das relações para o desenvolvimento da criança. No Caso 2, as condições de vulnerabilidade social e econômica da família monoparental evidenciam como fatores externos influenciam, desfavoravelmente, o acompanhamento escolar e o acesso aos direitos.

Em ambos os contextos, a articulação entre família e escola mostrou-se fundamental para favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes no ensino regular. Segundo Franco (2009), o relato evidencia que a forma como a família

compreende e lida com a deficiência influencia diretamente os vínculos, os papéis assumidos e as possibilidades de desenvolvimento da criança.

Além disso, as orientações do Fascículo 1 – Escola Comum Inclusiva destacam a importância de conhecer a realidade do aluno por meio da coleta de informações claras e da valorização da opinião da família (Brasil, 2010). Isso ajuda a escola a planejar intervenções pedagógicas que realmente atendam às características e expectativas dos estudantes e suas famílias.

Durante a experiência, ficou perceptível que o relacionamento próximo entre escola e familiares possibilitou a identificação de estratégias que respeitam os ritmos de aprendizagem de cada aluno, fortalecendo a prática inclusiva (Mendes & Cia, 2022, *apud* Visgueiro, 2023). Essa articulação, baseada na confiança e na parceria, contribui para transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor e eficaz para o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, é importante lembrar que a afetividade é um pilar essencial no processo de aprendizagem e na construção dos vínculos entre alunos, família e escola. A presença desse vínculo fortalece não apenas o conhecimento, mas também o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, tornando a escola um verdadeiro espaço de crescimento para todos (Pereira, 2015, adaptado).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Jones Figueirêdo. **As famílias, no Censo 2024, à beira do futuro regente.** Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM), 23 dez. 2024. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/artigos/2245/As%20fam%C3%ADlias%2C%20no%20Censo%202024%2C%20%C3%A0%20beira%20do%20futuro%20regente>. Acesso em: 28 jan. 2026.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Diário Oficial da União, 20 out. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm). Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).** Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Fascículo 1: Escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução de André de Carvalho Barreto. Revisão técnica de Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CASTRO, M. T. de; SANTOS, M. J. C. dos. **A vulnerabilidade social e a vulnerabilidade educacional: evasão escolar e baixos índices de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental**. Revista para a Inovação Pedagógica: Educação, Docência, Experiências e Saberes (RIPEDES), v. 1, n. 1, p. 1–5, 2024.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 10. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

FIGUEIRA, Emílio Carlos. **Introdução geral à educação inclusiva: história, artigos, entrevistas, práticas pedagógicas, materiais didáticos para professores e famílias, legislações**. 2. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Figueira Digital/Agbook, 2023. Disponível em: [https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Introducao\\_Geral\\_a\\_Educacao\\_Inclusiva\\_-\\_Emilio\\_Figueira.pdf](https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/2024/07/Introducao_Geral_a_Educacao_Inclusiva_-_Emilio_Figueira.pdf)

. Acesso em: 20 nov. 2025.

FRANCO, Vítor. **A adaptação das famílias de crianças com perturbações graves do desenvolvimento: contributos para um modelo conceptual**. Évora: Universidade de Évora, 2009.

LIMA, Merianne da Silva; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. **Atendimento educacional especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas escolas públicas do município de Parintins (AM)**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, e\_\_71940\_\_, 2023. Publicação contínua. DOI: 10.5902/1984686x71940.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Em debate: os desafios da inclusão escolar**. Entrevista concedida ao Centro de Referências em Educação Integral, 15 abr. 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/em-debate-os-desafios-da-inclusao-escolar/>

. Acesso em: 20 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MARQUES, Jardel Delgado. **Resenha do livro Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?, de Maria Teresa Eglér Mantoan.** Revista Educação Pública, v. 20, n. 45, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/45/resenha-do-livro-inclusao-escolar-o-que-e-por-que-como-fazer>. Acesso em: 2 jan. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parceria família-escola: benefícios, desafios e proposta de ação.** Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/parceria\\_familia\\_escola\\_vf.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/parceria_familia_escola_vf.pdf). Acesso em: 19 dez. 2025.

NONATO, Gleides Ander; OLIVEIRA, Cêmia Cipriano de; SOUZA, Denise Soares da Cunha de; MACIEL, Rosilene. **Formação dos professores com foco no trabalho para as diferenças e necessidades especiais.** Revista Transmutare, v. 9, 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17830>. Acesso em: 25 jan. 2026.

QEDU. **Dados educacionais da escola.** Disponível em: <https://portaliede.org.br/qedu/>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SANTOS, Caroline Maria de Menezes; COOPER, Larê Sandra. **Relação família-escola e seus impactos no desenvolvimento e na aprendizagem: uma análise a partir da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner.** Ciências Humanas, v. 29, n. 140, 21 nov. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, p. 1–9. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf). Acesso em: 19 dez. 2025.

SOUZA, Maria das Graças. **A participação da família na educação escolar.** Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SOUZA, Oralda Adur de. **Sobre as atitudes educativas familiares.** 2017. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Araci Asinelli-Luz.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

VALVERDE, Graziella Montes; ROSA, Waleska Marcy; NEO, Carlos Eduardo Montes; NUNES, Danilo Henrique. **O direito à educação e a família: os desafios da diversidade em um “Estado” de desumanidades.** In: TEIXEIRA, Anderson Vichinkeski; JAQUES, Marcelo Dias; COPELLI, Giancarlo Montagner (org.). Políticas públicas no Brasil. Volume II, Tomo I. Versão digital. 2020. p. 404–421.

VISGUEIRO, Patrícia Cristina Sampaio da Paz. **A relação família-escola na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental II.** International Integralize Scientific, 2025. DOI: 10.63391/fmamxg19.