Anais do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica
(https://periodicos.unisanta.br/COB)

ISSN 2317-1316

A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

THE PARTNERSHIP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Danielle Bento Batista, Marina Savordelli Versolato, Carolina Rodrigues Lincoln de Carvalho, Raphaela dos Santos Gonçalves, Camila Neto Fernandes Andrade.

Universidade Santa Cecília, Faculdade de Educação, Curso de Licenciatura em Educação Especial
E-mail para contato: daniellebentobatista@yahoo.com.br

RESUMO – A inclusão de estudantes com deficiência exige condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, sendo a articulação entre família e escola um elemento relevante nesse processo. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições, os desafios e as possibilidades da parceria entre essas instituições para a construção de práticas educacionais inclusivas. Trata-se de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, caráter descritivo e exploratório, fundamentada em artigos científicos, legislação e documentos oficiais brasileiros relacionados à Educação Especial e à inclusão escolar. A análise da literatura demonstra que o diálogo, a escuta e a cooperação entre família e escola podem ampliar o conhecimento sobre as características, necessidades e potencialidades dos estudantes, além de favorecer o acompanhamento da trajetória escolar e a elaboração de estratégias pedagógicas. Também foram identificados desafios relacionados às dificuldades de comunicação, às expectativas divergentes, aos preconceitos e às lacunas na formação dos profissionais da educação. Destaca-se que a participação familiar deve ser compreendida como parceria e não como transferência das responsabilidades institucionais da escola e do poder público. Conclui-se que a construção de relações contínuas, respeitosas e colaborativas entre família e escola constitui uma das condições para fortalecer a participação dos estudantes com deficiência e consolidar práticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Família; Escola; Pessoa com deficiência; Inclusão escolar.

ABSTRACT – The inclusion of students with disabilities requires conditions for access, permanence, participation, and learning, making family-school collaboration a relevant element in this process. This article aims to analyze the contributions, challenges, and possibilities of the partnership between these institutions for the development of inclusive educational practices. This is a qualitative, descriptive, and exploratory bibliographic study based on scientific

ISSN 2317-1316

articles, Brazilian legislation, and official documents related to Special Education and school inclusion. The literature indicates that dialogue, listening, and cooperation between families and schools can broaden knowledge about students' characteristics, needs, and potential, while also supporting their educational trajectory and the development of pedagogical strategies. Challenges related to communication difficulties, divergent expectations, prejudice, and gaps in professional training were also identified. Family participation should be understood as a partnership rather than a transfer of the institutional responsibilities of schools and public authorities. It is concluded that continuous, respectful, and collaborative relationships between families and schools constitute one of the conditions for strengthening the participation of students with disabilities and consolidating inclusive educational practices.

Keywords: Inclusive education; Family; School; Person with disability; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui direito de todas as pessoas e deve ser assegurada considerando as diferenças, necessidades e potencialidades presentes no ambiente escolar. No caso dos estudantes com deficiência, a construção de uma educação inclusiva não se encerra na matrícula, pois envolve também condições de permanência, participação, aprendizagem, acessibilidade e pertencimento ao cotidiano da instituição escolar (Boff; Machado, 2024).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece a educação como direito da pessoa com deficiência e determina a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A legislação também atribui ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade responsabilidades relacionadas à garantia de educação de qualidade e à proteção contra violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

A consolidação desses direitos depende da transformação das condições concretas encontradas pelos estudantes no processo de escolarização. A presença em uma classe comum não garante, isoladamente, participação nas atividades ou acesso aos conhecimentos escolares. Barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais podem permanecer mesmo quando o acesso formal à escola já foi assegurado (Boff; Machado, 2024).

Nesse contexto, família e escola constituem espaços distintos, mas relacionados, no desenvolvimento e na escolarização de crianças e adolescentes. A família possui conhecimentos

ISSN 2317-1316

construídos na convivência cotidiana com o estudante, enquanto a escola responde diretamente pela organização do ensino, pela garantia do acesso ao currículo e pela criação das condições pedagógicas necessárias à participação escolar (Sobrinho; Alves, 2013).

Os conhecimentos trazidos pelos familiares podem contribuir para que os profissionais da educação compreendam aspectos relacionados à comunicação, aos interesses, às rotinas, às formas de interação e às necessidades de apoio do estudante. Por outro lado, cabe à escola interpretar essas informações no âmbito pedagógico e utilizá-las como uma das referências para o planejamento das ações educacionais (Souza, 2025).

Essa relação não deve significar transferência das responsabilidades da escola para a família. A garantia da inclusão permanece como responsabilidade das instituições educacionais e do poder público, cabendo à participação familiar colaborar com o processo sem assumir obrigações que pertencem aos sistemas de ensino (Brasil, 2015).

A parceria entre família e escola também não pode ser compreendida como relação automaticamente harmoniosa. Diferenças de expectativas, experiências anteriores de exclusão, dificuldades de comunicação e ausência de espaços efetivos de participação podem produzir tensões entre familiares e profissionais da educação (Sobrinho; Alves, 2013).

Estudo realizado com familiares de crianças com deficiência na rede pública regular de ensino identificou experiências que evidenciam tanto expectativas positivas quanto dificuldades presentes no processo de inclusão. Os relatos reforçam a necessidade de que a escola reconheça as famílias como interlocutoras do processo educacional e desenvolva práticas de comunicação que não ocorram apenas diante de problemas (Nakamura; Souza, 2024).

Souza (2025), ao analisar a produção relacionada à interface entre família, escola e Educação Especial, demonstra que essa relação aparece associada a temas como escolarização, expectativas familiares, formação de professores, políticas inclusivas e participação dos responsáveis. Isso evidencia que a parceria não constitui elemento periférico, mas atravessa diferentes dimensões da inclusão escolar (Souza, 2025).

A atuação da família pode contribuir para o acompanhamento da trajetória do estudante e para a identificação de mudanças, dificuldades e possibilidades observadas fora da escola. A instituição escolar, por sua vez, pode compartilhar informações sobre participação,

ISSN 2317-1316

aprendizagem, interação e estratégias pedagógicas utilizadas, criando condições para uma compreensão mais articulada do processo de escolarização (Sobrinho; Alves, 2013).

Entretanto, a comunicação entre escola e família precisa ser construída de maneira respeitosa e horizontal. Quando a escola ocupa posição exclusivamente prescritiva, considerando que somente os profissionais possuem conhecimentos legítimos sobre o estudante, reduz-se a possibilidade de diálogo. Da mesma forma, não cabe atribuir aos familiares a responsabilidade por solucionar dificuldades pedagógicas que dependem da organização institucional (Nakamura; Souza, 2024).

A inclusão também exige enfrentar representações preconceituosas sobre deficiência. Expectativas reduzidas acerca das possibilidades de aprendizagem podem interferir tanto nas relações escolares quanto familiares e contribuir para práticas de superproteção, isolamento ou pouca participação do estudante nas decisões relacionadas à própria vida escolar (Nunes; Saia; Tavares, 2015).

Nunes, Saia e Tavares (2015) destacam que a inclusão precisa ser analisada a partir das relações estabelecidas entre história, preconceito, escola e família. Essa perspectiva contribui para compreender que as barreiras à escolarização não decorrem exclusivamente da deficiência, mas também das concepções sociais construídas sobre capacidade, aprendizagem e participação (Nunes; Saia; Tavares, 2015).

A escola possui responsabilidade direta pela organização de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade. Isso envolve planejamento, recursos de acessibilidade, estratégias diferenciadas, formação profissional e articulação com os serviços especializados quando necessários, sem retirar do estudante sua participação nas experiências comuns da instituição (Boff; Machado, 2024).

Ao mesmo tempo, criar condições institucionais para a participação das famílias pode fortalecer o processo inclusivo. Reuniões individuais, espaços coletivos de diálogo, projetos institucionais, atividades participativas e canais permanentes de comunicação podem ampliar as possibilidades de escuta e reduzir a concentração do contato apenas em situações de dificuldade (Souza, 2025).

ISSN 2317-1316

É necessário, contudo, evitar uma interpretação idealizada segundo a qual uma boa relação entre família e escola resolveria, isoladamente, os desafios da inclusão. Recursos insuficientes, ausência de acessibilidade, formação profissional limitada e dificuldades estruturais dos sistemas de ensino não podem ser atribuídos à qualidade dessa parceria (Boff; Machado, 2024).

A relação entre família e escola deve, assim, ser compreendida como uma das dimensões do processo inclusivo. Sua contribuição encontra-se principalmente na circulação de informações, na construção de confiança, no acompanhamento da escolarização e na possibilidade de produzir estratégias coerentes com as características e potencialidades dos estudantes (Souza, 2025).

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é analisar a importância da parceria entre família e escola na inclusão de estudantes com deficiência, identificando suas contribuições, desafios e possibilidades para a construção de uma educação mais acessível, participativa e inclusiva (Sobrinho; Alves, 2013; Souza, 2025).

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório. A investigação foi desenvolvida a partir do levantamento e da análise de produções científicas, documentos oficiais e legislação relacionados à educação inclusiva, à deficiência, à participação familiar e às relações estabelecidas entre família e escola.

Foram utilizados artigos publicados em periódicos acadêmicos brasileiros, documentos oficiais e legislações relacionadas ao direito à educação das pessoas com deficiência. A seleção priorizou estudos que discutissem especificamente a relação entre família e escola no processo de escolarização de estudantes com deficiência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Educação inclusiva como direito

ISSN 2317-1316

A literatura analisada demonstra que a inclusão escolar precisa ser compreendida a partir do direito à educação e da garantia de condições efetivas para participação e aprendizagem. Nesse sentido, a deficiência não constitui justificativa para afastamento do ensino comum nem para redução prévia das expectativas educacionais (Brasil, 2015; Boff; Machado, 2024).

Boff e Machado (2024) destacam que, embora o direito de acesso à escola comum esteja juridicamente reconhecido, participação e aprendizagem continuam apresentando desafios em diferentes contextos. Isso demonstra que a matrícula constitui apenas uma das dimensões necessárias à efetivação de um sistema educacional inclusivo (Boff; Machado, 2024).

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que o poder público deve assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, além de eliminar barreiras e garantir recursos de acessibilidade. Assim, a inclusão deve ser considerada responsabilidade institucional e não favor oferecido individualmente ao estudante ou à sua família (Brasil, 2015).

Essa perspectiva também modifica a maneira de compreender as dificuldades encontradas no cotidiano. Em vez de localizar todos os obstáculos exclusivamente na deficiência, torna-se necessário observar os materiais, as práticas pedagógicas, as formas de comunicação, as atitudes e as condições institucionais que podem limitar a participação (Brasil, 2015).

A educação inclusiva exige, portanto, uma organização escolar comprometida com a diversidade. Essa organização envolve professores, gestores, serviços especializados, estudantes, famílias e políticas públicas, respeitando as atribuições específicas de cada participante do processo educacional (Boff; Machado, 2024).

3.2. A participação da família na escolarização

A família constitui importante fonte de informações sobre a história, os interesses, as formas de comunicação e as experiências cotidianas do estudante. Esses conhecimentos podem auxiliar a escola a interpretar determinadas necessidades e a construir estratégias pedagógicas mais próximas das características do aluno (Souza, 2025).

O acompanhamento familiar também pode contribuir para reconhecer dificuldades ou mudanças ao longo da escolarização. Quando existem canais regulares de diálogo, questões

ISSN 2317-1316

observadas em diferentes ambientes podem ser compartilhadas e analisadas antes de se transformarem em conflitos mais intensos (Sobrinho; Alves, 2013).

A participação, entretanto, precisa preservar os limites das responsabilidades de cada instituição. A família não substitui o professor, o Atendimento Educacional Especializado, a gestão ou o sistema de ensino. Sua contribuição ocorre por meio da cooperação e do compartilhamento de informações, sem transferência das responsabilidades pedagógicas da escola (Brasil, 2015).

Os estudos também demonstram que familiares podem carregar experiências anteriores de exclusão, conflito ou pouca escuta por parte das instituições educacionais. Essas trajetórias interferem na construção da confiança e precisam ser consideradas quando a escola procura ampliar a aproximação com os responsáveis (Nakamura; Souza, 2024).

3.3. Responsabilidade da escola no processo inclusivo

A escola possui responsabilidade direta pela organização do ensino e pela construção das condições de acesso ao currículo. Cabe à instituição desenvolver práticas que considerem diferentes formas de participação, utilizar recursos adequados e articular apoios quando necessários (Brasil, 2015).

A atuação dos professores assume importância nesse processo, mas não pode ocorrer isoladamente. Formação profissional, planejamento coletivo, recursos de acessibilidade e apoio institucional são condições necessárias para que a inclusão não dependa exclusivamente de iniciativas individuais (Boff; Machado, 2024).

As expectativas construídas sobre as possibilidades dos estudantes também interferem nas práticas pedagógicas. Concepções que associam deficiência à incapacidade podem levar à redução dos desafios propostos, à exclusão de determinadas atividades ou à pouca participação do estudante nas decisões relacionadas ao próprio processo educativo (Nunes; Saia; Tavares, 2015).

Superar essas concepções exige formação profissional e reflexão sobre as próprias práticas. A escola inclusiva precisa considerar necessidades de apoio sem reduzir o estudante

ISSN 2317-1316

às suas dificuldades ou utilizar o diagnóstico como única referência para o planejamento (Nunes; Saia; Tavares, 2015).

A criação de espaços de participação familiar também integra a responsabilidade institucional. O contato com os responsáveis não deve ocorrer somente diante de dificuldades disciplinares ou acadêmicas, mas fazer parte da rotina de acompanhamento da escolarização (Sobrinho; Alves, 2013).

3.4. Construção da parceria entre família e escola

A literatura permite compreender a parceria entre família e escola como uma relação construída por meio de diálogo, confiança, respeito e compartilhamento de informações. Não se trata de eliminar as diferenças entre as instituições, mas de reconhecer que ambas possuem conhecimentos distintos sobre o estudante (Sobrinho; Alves, 2013).

Quando essa comunicação ocorre de maneira contínua, a escola pode conhecer aspectos que não são facilmente identificados no ambiente educacional, enquanto os familiares podem compreender melhor os objetivos pedagógicos, as formas de participação e as estratégias utilizadas pelos profissionais (Souza, 2025).

Essa troca pode favorecer maior coerência no acompanhamento do estudante, desde que não seja utilizada para impor uma uniformidade absoluta entre escola e família. Os dois espaços possuem características e finalidades próprias e não precisam reproduzir exatamente as mesmas práticas (Sobrinho; Alves, 2013).

Estudos com familiares de crianças com deficiência demonstram, entretanto, que a relação com a escola pode ser marcada por dificuldades de escuta e participação. Essas experiências evidenciam que a parceria precisa ser intencionalmente construída e não pode ser presumida apenas porque escola e família possuem interesse comum na escolarização da criança (Nakamura; Souza, 2024).

Da mesma forma, os familiares precisam encontrar possibilidades de manifestação sem serem responsabilizados por dificuldades estruturais que ultrapassam suas condições de

ISSN 2317-1316

atuação. Recursos, formação profissional e acessibilidade continuam dependentes das instituições e das políticas públicas (Boff; Machado, 2024).

3.5. Comunicação, escuta e pertencimento

A comunicação aparece na literatura como um dos elementos mais relevantes para a relação entre família e escola. A troca regular de informações pode contribuir para acompanhar a participação, as conquistas, as dificuldades e as necessidades de apoio apresentadas ao longo da trajetória escolar (Souza, 2025).

Esse diálogo também pode ampliar o conhecimento dos profissionais sobre formas de comunicação, interesses, rotinas e estratégias utilizadas pelo estudante em outros contextos. Tais informações não determinam automaticamente a prática pedagógica, mas podem contribuir para seu planejamento (Sobrinho; Alves, 2013).

Entretanto, essa aproximação não deve produzir interferência indevida ou confusão de responsabilidades. O princípio central permanece a colaboração entre sujeitos que ocupam lugares diferentes, mas compartilham o compromisso com o direito do estudante à educação (Brasil, 2015).

3.6. Desafios para a parceria família-escola

Entre os desafios identificados pela literatura estão dificuldades de comunicação, conflitos de expectativa, preconceitos e experiências anteriores de exclusão. Esses fatores podem dificultar a criação de vínculos de confiança entre familiares e profissionais (Nakamura; Souza, 2024).

A presença de estereótipos relacionados à deficiência também interfere na relação. Quando estudantes são compreendidos prioritariamente a partir da incapacidade, podem surgir expectativas reduzidas tanto na escola quanto em outros espaços sociais (Nunes; Saia; Tavares, 2015).

A formação dos profissionais da educação constitui, portanto, aspecto relevante. Conhecimentos sobre Educação Especial, direitos, acessibilidade e práticas inclusivas podem

ISSN 2317-1316

contribuir para que a relação com as famílias seja construída a partir de uma compreensão menos estigmatizante da deficiência (Boff; Machado, 2024).

Outro desafio está na criação de tempos e espaços institucionais para o diálogo. A parceria não pode depender apenas da disponibilidade individual do professor ou da família, pois necessita de organização escolar que reconheça a participação como parte do processo educacional (Souza, 2025).

As condições sociais das famílias também precisam ser consideradas. Horários de trabalho, dificuldades de deslocamento e diferentes possibilidades de acesso aos meios de comunicação podem interferir na participação e não devem ser interpretados automaticamente como falta de interesse na escolarização (Sobrinho; Alves, 2013).

Nesse sentido, a escola pode diversificar seus canais de comunicação e suas estratégias de aproximação, respeitando as características da comunidade e evitando adotar um único modelo de participação familiar (Brasil, 2024).

3.7. Possibilidades para o fortalecimento da parceria

A literatura analisada indica que a construção de uma parceria consistente depende principalmente de continuidade, respeito e clareza das responsabilidades. O vínculo tende a ser mais significativo quando família e escola mantêm comunicação antes do surgimento de conflitos e acompanham conjuntamente diferentes momentos da escolarização (Souza, 2025).

A escuta das famílias pode ser incorporada ao planejamento institucional por meio de reuniões, projetos, momentos de avaliação e outras formas de participação. Essas ações contribuem para que a comunidade escolar seja compreendida como espaço compartilhado, ainda que cada sujeito mantenha funções específicas (Brasil, 2024).

A escola também pode ampliar a circulação de informações sobre Educação Especial e direitos das pessoas com deficiência. O acesso a conhecimentos adequados pode reduzir interpretações equivocadas e contribuir para que famílias e profissionais compreendam melhor as responsabilidades previstas pela legislação (Brasil, 2015).

O fortalecimento da parceria exige igualmente que os avanços dos estudantes sejam compartilhados. Uma comunicação concentrada apenas nas dificuldades pode reforçar

ISSN 2317-1316

representações negativas e tornar a relação entre família e escola marcada exclusivamente por problemas (Nunes; Saia; Tavares, 2015).

Reconhecer conquistas, formas de participação e potencialidades contribui para uma compreensão mais completa da trajetória escolar e favorece práticas menos centradas na deficiência como elemento definidor do estudante (Nunes; Saia; Tavares, 2015).

A articulação entre família e escola deve, por fim, integrar um sistema mais amplo de responsabilidades. Uma educação inclusiva depende também de políticas públicas, recursos de acessibilidade, formação continuada, gestão escolar e articulação com profissionais especializados quando necessária (Boff; Machado, 2024).

4 CONCLUSÃO

A análise da literatura permitiu compreender que a parceria entre família e escola constitui uma dimensão relevante no processo de inclusão de estudantes com deficiência. A família possui conhecimentos construídos na convivência cotidiana e pode contribuir com informações sobre características, interesses, necessidades e formas de participação do estudante.A escola, por sua vez, possui responsabilidade direta pela organização do ensino, pela garantia de acesso ao currículo e pela construção das condições pedagógicas e de acessibilidade necessárias à escolarização.

A parceria torna-se mais consistente quando essas diferentes responsabilidades são reconhecidas e quando a participação familiar não é confundida com transferência das obrigações institucionais. Os estudos analisados apontam que diálogo, escuta, confiança e comunicação contínua podem favorecer o acompanhamento da trajetória escolar e ampliar o conhecimento compartilhado sobre o estudante.

A criação de diferentes canais de diálogo e a valorização das informações trazidas pelos familiares podem fortalecer essa aproximação, desde que preservadas as atribuições profissionais da instituição escolar. A inclusão, entretanto, não pode depender exclusivamente da qualidade dessa parceria. Políticas públicas, formação de profissionais, recursos de acessibilidade e condições institucionais permanecem indispensáveis para a garantia do direito à educação.

ISSN 2317-1316

Conclui-se que a colaboração entre família e escola pode contribuir para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência quando ocorre de maneira respeitosa, contínua e articulada às responsabilidades do sistema educacional.

5 AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), edição 2024-2026.

À Secretaria de Educação (SEDUC) da Prefeitura Municipal de Santos, pela parceria estabelecida com as escolas municipais.

À Universidade Santa Cecília (UNISANTA), pelo apoio ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

6 DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Durante a elaboração deste trabalho, utilizou-se a ferramenta ChatGPT para apoio à organização textual e à sistematização inicial da literatura. O conteúdo gerado foi revisado, editado e validado pelos autores, que assumem total responsabilidade pelo texto final.

7 REFERÊNCIAS

Boff AP, Machado AB. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. Educar em Revista. 2024;40:e85133.

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: Presidência da República, 2015.

Brasil. Ministério da Educação. Programa Escola e Comunidade, Proec. Brasília: Ministério da Educação, 2024.

Nakamura BM, Souza CCBX. Experiências de familiares de crianças com deficiência no processo de inclusão escolar na rede pública regular de ensino: um estudo de caso. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional. 2024;32(n. esp. 1):e3791.

ISSN 2317-1316

Nunes SS, Saia AL, Tavares RE. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. Psicologia: Ciência e Profissão. 2015;35(4):1106-1119.

Sobrinho RC, Alves EP. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. Educar em Revista. 2013;(49):323-338.

Souza SB. A relação família-escola e a Educação Especial: alguns apontamentos. Educar em Revista. 2025;41:e96110.