

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

**Paola Bispo Coimbra**

**A relação família e escola no contexto da Educação Especial inclusiva: desafios  
e possibilidades em uma escola estadual mineira**

Juiz de Fora  
2025

**Paola Bispo Coimbra**

**A relação família e escola no contexto da Educação Especial inclusiva: desafios e possibilidades em uma escola estadual mineira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

Juiz de Fora  
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Coimbra, Paola Bispo.

A relação família e escola no contexto da Educação Especial inclusiva : desafios e possibilidades em uma escola estadual mineira / Paola Bispo Coimbra. -- 2025.

161 f.

Orientador: Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Família. 2. Escola . 3. Educação Especial Inclusiva. I. Ribeiro, Patrícia Rafaela Otoni , orient. II. Título.

**Paola Bispo Coimbra**

**A relação família e escola no contexto da Educação Especial Inclusiva: desafios e possibilidades em uma escola estadual mineira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 12 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

**Prof(a) Dr(a). Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro** - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof(a) Dr(a). Daniela Fantoni de Lima Alexandrino**  
UEMG

**Prof(a) Dr(a). Janaina Moreira de Oliveira Goulart**  
SEDUC/RJ

Juiz de Fora, 11/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, Professor(a)**, em 12/12/2025, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Usuário Externo**, em 18/12/2025, às 01:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Moreira de Oliveira Goulart, Usuário Externo**, em 21/12/2025, às 19:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2738384** e o código CRC **B849D80D**.

## **AGRADECIMENTOS**

Cursar o mestrado sempre foi um sonho. Hoje, ao concluir essa etapa, expresso minha gratidão a todos que, de diferentes formas, contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade.

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de realizar esse sonho e por me conceder paciência e resiliência ao longo desta caminhada.

Ao meu filhote Bernardo, um agradecimento especial por compreender minhas ausências durante esse percurso e por me inspirar a ser melhor a cada dia. Essa conquista também é sua, meu filho!

Aos meus pais, pelo acolhimento, carinho e, principalmente, pela ajuda com o Bê nos momentos em que precisei estar ausente para me dedicar aos estudos. Sem vocês essa conquista não seria possível. Estendo minha gratidão a todos os meus familiares pelo incentivo constante.

Aos meus alunos, que sempre me motivam a buscar novos conhecimentos e a acreditar no poder transformador da educação. Especialmente aos meus alunos da Educação Especial, que me ensinam, a cada dia, rever conceitos e lutar por uma educação mais inclusiva.

Aos colegas de trabalho e aos familiares que participaram da pesquisa, gratidão pela confiança e pelas contribuições que muito enriqueceram o meu estudo.

Aos professores do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF, por compartilharem conhecimentos valiosos que foram fundamentais para o aprimoramento da minha formação. À minha orientadora, professora Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro, pela confiança depositada na pesquisa e por me fazer olhar o tema estudado de forma mais sensível e crítica. À Priscila Campos Cunha, pelo suporte, acolhimento e orientações que foram fundamentais ao longo dessa caminhada. Às professoras da banca de qualificação, que contribuíram para o progresso da dissertação através dos assertivos apontamentos e sugestões.

Esta conquista reafirma que os nossos objetivos podem ser alcançados, quando temos fé e pessoas dispostas a caminhar ao nosso lado. Reforça, enfim, que tudo acontece no tempo de Deus e que todo esforço sempre vale a pena.

## RESUMO

A pesquisa aborda as relações entre escola e família, com o foco na Educação Especial na perspectiva inclusiva. Trata-se de um Estudo de Caso em uma escola estadual situada na cidade de Juiz de Fora - MG, com alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental que são público da Educação Especial. A questão norteadora é: como aprimorar as interações com as famílias dos alunos que são público da Educação Especial na escola investigada? O objetivo geral consiste em analisar as potencialidades e os desafios que envolvem as relações estabelecidas com as famílias dos alunos que são público da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola pesquisada. Os objetivos específicos delineados são: a) Descrever as ações voltadas para a aproximação com as famílias dos estudantes público da Educação Especial matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola objeto da pesquisa; b) Analisar como a gestão escolar estabelece interações com as famílias dos estudantes, assim como os fatores que potencializam ou dificultam a consolidação de tais relações; c) Propor ações que estimulem a interação com a família no ambiente escolar, contribuindo para favorecer a inclusão dos estudantes público da Educação Especial. A fundamentação teórica está estruturada a partir dos eixos relação família e escola e Educação Especial na perspectiva inclusiva. O conceito de relação família e escola está embasado nas contribuições de Polonia e Dessen (2005, 2007), Oliveira e Araújo (2010), Resende e Silva (2016), Saraiva-Jungles e Wagner (2016) e Campos (2021). No que se refere à Educação Especial na perspectiva inclusiva, destacam-se os estudos de Mantoan (2001, 2011), Glat (2005, 2018), Kassar (2011), Marques (2012, 2015), Antunes (2012), Antunes (2016), Secundino e Santos (2023) e Pletsch e Mendes (2024), Bittencourt<sup>1</sup> (2024) e Bittencourt<sup>2</sup> (2024) e Bittencourt (2025). A pesquisa, inserida no campo das ciências humanas, adota abordagem qualitativa e situa-se como um Estudo de Caso. Os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa são a revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo está subsidiada pela análise documental dos registros escolares e pelo instrumento de entrevista. A entrevista foi realizada com três perfis de participantes: i) família; ii) gestão escolar; iii) professores de apoio. O estudo é realizado a partir das seguintes fases metodológicas: a) revisão bibliográfica; b) coleta de dados, realizada através da

pesquisa e análise de documentos e das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes durante a pesquisa de campo; c) análise de dados, através da organização e sistematização das informações coletadas; d) revisão final e realização da escrita a partir das interpretações dos resultados conforme os objetivos traçados no estudo; e) apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE), com proposição de estratégias que visam fortalecer um atendimento educacional mais inclusivo na escola, através de práticas cotidianas que envolvem a participação ativa das famílias. Os resultados evidenciam que, embora existam ações de aproximação entre escola e famílias, persistem desafios relacionados à comunicação institucional, à participação dos responsáveis nas decisões pedagógicas e à continuidade das práticas inclusivas no cotidiano da escola. Também se observou a necessidade de formação continuada para profissionais e de estratégias mais sistemáticas de acolhimento e acompanhamento das famílias dos estudantes público da Educação Especial. Como desdobramento, este estudo reforça a importância de pesquisas futuras que ampliem a análise para outras etapas de ensino, investiguem o impacto de políticas estaduais de inclusão no vínculo família-escola e explorem práticas inovadoras de participação familiar que possam fortalecer a inclusão escolar em diferentes contextos.

**Palavras-chave:** Família. Escola. Educação Especial Inclusiva.

## **ABSTRACT**

This research addresses the relationships between school and family, focusing on Special Education from an inclusive perspective. It is a case study conducted in a state school located in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais, Brazil, with students enrolled in the early years of elementary school who are part of the Special Education population. The guiding question is: how to improve interactions with the families of students who are part of the Special Education population at the school under investigation? The general objective is to analyze the potential and challenges involved in the relationships established with the families of students who are part of the Special Education population in the early years at the school studied. The specific objectives outlined are: a) To describe the actions aimed at fostering closer relationships with the families of students with Special Education needs enrolled in the early years at the school under study; b) To analyze how school management establishes interactions with students' families, as well as the factors that enhance or hinder the consolidation of such relationships; c) To propose actions that encourage interaction with families in the school environment, contributing to the inclusion of students with Special Education needs. The theoretical framework is structured around the axes of family-school relations and Special Education from an inclusive perspective. The concept of family-school relations is based on the contributions of Polonia and Dessen (2005, 2007), Oliveira and Araújo (2010), Resende and Silva (2016), Saraiva-Jungles and Wagner (2016), and Campos (2021). Regarding Special Education from an inclusive perspective, the studies of Mantoan (2001, 2011), Glat (2005, 2018), Kassir (2011), Marques (2012, 2015), Antunes (2012), Antunes (2016), Secundino and Santos (2023), Pletsch and Mendes (2024), Bittencourt<sup>1</sup> (2024), Bittencourt<sup>2</sup> (2024), and Bittencourt (2025) stand out. This research, situated within the field of human sciences, adopts a qualitative approach and is structured as a case study. The procedures adopted for the development of the research are bibliographic review and field research. The field research is supported by the documentary analysis of school records and by the interview instrument. The interview was conducted with three participant profiles: i) family; ii) school management; iii) support teachers. The study is carried out through the following methodological phases: a) bibliographic review; b) data collection, carried out through research and analysis of documents and semi-



structured interviews with the participating subjects during the field research; c) data analysis, through the organization and systematization of the collected information; d) final review and writing based on the interpretations of the results according to the objectives outlined in the study; e) presentation of the Educational Action Plan (EAP), with proposed strategies aimed at strengthening a more inclusive educational service in the school, through daily practices that involve the active participation of families. The results show that, although there are actions aimed at bringing schools and families closer together, challenges persist related to institutional communication, parental participation in pedagogical decisions, and the continuity of inclusive practices in the daily life of the school. The need for continuing education for professionals and more systematic strategies for welcoming and supporting the families of students with special educational needs was also observed. As a result, this study reinforces the importance of future research that expands the analysis to other educational stages, investigates the impact of state inclusion policies on the family-school relationship, and explores innovative practices of family participation that can strengthen school inclusion in different contexts.

**Keywords:** Family. School. Inclusive Special Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais preceitos legais nacionais sobre a Educação Especial, implementados após a Constituição de 1988 no Brasil.....	21
Quadro 2 - Perfil dos sujeitos da pesquisa, número previsto e número de entrevistados .....	73
Quadro 3 - Participação dos responsáveis na primeira reunião escolar .....	76
(março de 2025) .....	76
Quadro 4- Apresentação dos participantes da entrevista.....	78
Quadro 5 - Apresentação dos eixos de análise.....	79
Quadro 6 - Perfil de formação e atuação dos profissionais entrevistados.....	81
Quadro 7 - Perfil da composição familiar e especificidades dos estudantes participantes da pesquisa.....	84
Quadro 8- Principais demandas apontadas pelos professores de apoio .....	90
Quadro 9 - Frequência dos estudantes na Sala de Recursos e percepções dos familiares sobre esse atendimento .....	98
Quadro 10 - Ações de recepção aos responsáveis na escola.....	101
Quadro 11 - Ritmo de frequência e fatores que interferem na presença dos familiares na escola.....	110
Quadro 12: Percepções dos profissionais sobre como a relação entre família e escola pode influenciar na inclusão escolar .....	120
Quadro 13 - Dados identificados na pesquisa e ações propositivas .....	128
Quadro 14 - Formação continuada e coletiva para os profissionais da escola com a temática Educação Especial Inclusiva .....	132
Quadro 15: Proposta de reunião de acolhimento às famílias e aproximação dos responsáveis com a equipe escolar .....	135
Quadro 16 - Projeto “Juntos pela inclusão” .....	138
Quadro 17 - Proposta de criação de um grupo de rede social, direcionado aos responsáveis pelos alunos público da Educação Especial. ....	139
Quadro 18- Repensando o espaço escolar e os recursos utilizados com os estudantes público da Educação Especial.....	143

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de turmas e quantitativo de alunos da instituição distribuídos por níveis e modalidades de ensino em 2025 .....	45
Tabela 2 - Quadro de funcionários da instituição .....	48
Tabela 3 - Quantitativo de profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. ....	50
Tabela 4 – Perfil dos alunos público da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola. ....	51
Tabela 5 - Perfil dos professores de apoio dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola .....	53

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASB	Auxiliares de Serviços da Educação Básica
ATB	Assistentes Técnicos de Educação Básica
CE	Câmara de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREI	Centro de Referência na Educação Especial Inclusiva
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EEB	Especialista de Educação Básica
INSE	Indicador Socioeconômico
GI	Guia-intérprete
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NAE	Núcleo de Acolhimento Educacional
PAE	Plano de Ação Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor de Educação Básica
PEUB	Professor de Ensino do Uso da Biblioteca
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

TILS	Tradutor e Intérprete de Libras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	15
2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL ATRAVÉS DO OLHAR SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: CONHECENDO O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO .....	20
2.1 MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL.....	20
2.2 O QUE DIZEM AS LEGISLAÇÕES SOBRE A INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS NA ESCOLA.....	32
2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS: UM OLHAR SOBRE A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS.....	37
2.4 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A ESCOLA PESQUISADA E AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	44
2.4.1 Caracterização da escola pesquisada .....	44
2.4.2 Indicativos de participação das famílias na escola: os espaços de participação das famílias dos alunos público da Educação Especial na escola .....	55
3 ENTRE O IDEAL E O REAL: ANÁLISE DAS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	58
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: CONCEITOS E INTERFACES.....	59
3.1.1 Educação Especial na perspectiva inclusiva.....	59
3.1.2 Relação família e escola: traçando olhares sobre a relevância da família e da escola para a inclusão do estudante.....	64
3.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	70
3.3 ANÁLISE DOS ACHADOS DOCUMENTAIS DA ESCOLA INVESTIGADA SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA COM FOCO NO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	75
3.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	78
3.4.1 Análise do perfil dos participantes .....	80
3.4.2 Demandas no cotidiano de atuação dos profissionais e fatores que interferem na presença da família na escola .....	89

3.4.3 Dinâmicas de recepção das famílias na escola .....	95
3.4.4 Formas de Comunicação e Participação da família nas atividades escolares .....	104
3.4.5 Relação família-escola na construção de um ambiente inclusivo .....	115
3.4.6 Síntese da análise dos dados .....	124
<b>4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>127</b>
4.1 AÇÃO PROPOSITIVA 1: FORMAÇÃO CONTINUADA COLETIVA .....	130
4.2 AÇÃO PROPOSITIVA 2: AÇÕES DE ACOLHIMENTO FAMILIAR NA ESCOLA .....	133
4.3 AÇÃO PROPOSITIVA 3: DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “JUNTOS PELA INCLUSÃO” .....	136
4.4 AÇÃO PROPOSITIVA 4: REORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES E DOS RECURSOS UTILIZADOS COM OS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	140
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE A - Proposta de roteiro de entrevista com a gestão escolar .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE B Proposta de roteiro de entrevista com os professores de apoio .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C - Proposta de roteiro de entrevista com as famílias .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO B- CÓPIA DA FICHA DE ATENDIMENTO AOS RESPONSÁVEIS .....</b>	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As relações estabelecidas entre a família e a escola exercem impactos diretos no desenvolvimento pessoal e escolar dos estudantes. De acordo com Polonia e Dessen (2005), o envolvimento familiar no processo educacional interfere expressivamente no desempenho escolar dos alunos. As autoras evidenciam que, família e escola “emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social” (Polonia; Dessen, 2005, p.304). No contexto da Educação Especial, o fortalecimento dessa relação torna-se também um importante propulsor na construção de práticas inclusivas na escola.

Ao definir Educação Inclusiva, Glat (2005) a concebe como uma política educacional que tem como diretriz básica que todas as pessoas, inclusive as que têm alguma deficiência ou outra necessidade específica, tenham o direito de frequentar a escola comum. A autora evidencia que esse direito atualmente é respaldado por diferentes legislações e que não se restringe à matrícula ou ao acesso do estudante nesse espaço, o que demanda da escola assumir a responsabilidade de proporcionar condições adequadas para que todos os alunos participem ativamente das atividades e das suas aprendizagens. Conforme evidenciam Secundino e Santos (2023), a sociedade precisa ser inclusiva, já que é “diversificada, heterogênea na sua constituição, desigual nos direitos e iníqua na distribuição das riquezas. A administração dessa diversidade, em direção a uma sociedade mais inclusiva, implica igualdade de direitos na diversidade” (Secundino e Santos, 2023, p.22).

O direito ao atendimento educacional das pessoas com deficiência no Brasil teve sua ampliação nas últimas décadas, sendo assegurado pelas atuais legislações em vigor no país.

Assim como concebe a Lei 13.146, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no artigo 27, a educação é um direito da pessoa com deficiência, devendo ser “assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível” (Brasil, 2015). O documento também enfatiza, no artigo 28, que entre as incumbências do poder público estão: assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a participação dos estudantes com



deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>1</sup>, orientando os sistemas de ensino, com o intuito de garantir a esses estudantes direitos como o acesso ao ensino regular, à transversalidade da modalidade de Educação Especial nos diferentes níveis de ensino e à participação da família e da comunidade (Brasil, 2008). Cabe ressaltar que o termo “transtorno global do desenvolvimento (TGD)” está sendo usado nesse estudo apenas em citações diretas extraídas de documentos legais que ainda o empregam. Porém, no decorrer do texto, será usado o termo “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, pois, a partir do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais, na sua última versão de 2013, incluiu os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), para fins de critérios diagnósticos, dentro dos Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Apesar dos avanços observados nos estudos relacionados à Educação Especial na perspectiva inclusiva, é possível perceber que ainda são restritos os trabalhos que se debruçam sobre a temática nesta perspectiva, tratando a relação entre a escola e a família desses estudantes, a partir de uma visão acolhedora, desvinculada de julgamentos ou de culpabilizações.

Atuo no contexto educacional desde o ano de 2006, quando iniciei a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora. O início do meu vínculo como docente na rede estadual ocorreu em 2012 e a minha efetivação no cargo aconteceu

---

<sup>1</sup> De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2008, p.9).

em 2017. A atuação na escola a ser pesquisada iniciou em 2018. Atualmente, exerço a função de professora regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública de ensino na cidade de Juiz de Fora. No turno da manhã, atuo na rede municipal. Já no turno da tarde, sou docente na rede estadual, contexto em que a presente pesquisa está sendo desenvolvida.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é uma temática que desperta o meu interesse desde o início da minha trajetória como docente, pois, em diversas situações, me senti despreparada no desenvolvimento de ações para atender às especificidades e favorecer a inclusão desses alunos na minha turma. Essa insegurança me motivou, inclusive, a buscar mais conhecimentos na área, através de especializações e cursos formativos.

Costumo exercer, na rede estadual, a função de docente no primeiro ano do Ensino Fundamental. Como a autorização para a contratação de professores de apoio nas turmas de primeiros anos nas escolas estaduais geralmente acontece de forma tardia, costumo assumir sozinha, em sala de aula, a responsabilidade pelo primeiro contato com os alunos que são público da Educação Especial e com suas famílias. Observo, ao início de cada ano letivo, a insegurança dessas famílias diante da transição dos alunos para um novo segmento de ensino, principalmente considerando a escola em que trabalho, por tratar-se de uma instituição de grande porte. Nesse contexto, o professor do primeiro ano assume função importante na mediação desse processo de transição. Ele se torna referência relevante para os estudantes e suas famílias, proporcionando acolhimento, orientação e apoio durante o processo de adaptação à nova rotina escolar, contribuindo, assim, para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e seguro, desde os primeiros contatos com o Ensino Fundamental.

O aumento do número de estudantes público da Educação Especial na escola a cada ano letivo, assim como o meu contato direto com as famílias e com os profissionais que atuam na instituição evidenciam a necessidade e a importância do aprimoramento das ações escolares que buscam acolher esses alunos e seus familiares, para, assim, promover um ambiente mais inclusivo. Nesse sentido, a pesquisa proposta discorre sobre as relações construídas entre a escola e a família dos alunos público da Educação Especial e suas implicações no processo de inclusão escolar desses estudantes. A questão norteadora do estudo é: como aprimorar as

interações com as famílias dos alunos que são público da Educação Especial na escola investigada?

O objetivo geral consiste em analisar as potencialidades e os desafios que envolvem as relações estabelecidas com a família na escola a ser pesquisada, com vistas a favorecer a relação com as famílias dos alunos que são público da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a inclusão desses estudantes no ambiente escolar. Os objetivos específicos delineados são: a) Descrever a escola objeto da pesquisa, procurando compreender as ações voltadas para a aproximação com as famílias dos estudantes público da Educação Especial matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) Analisar como a gestão escolar estabelece interações com as famílias dos estudantes, assim como os fatores que potencializam ou dificultam a consolidação de tais relações; c) Propor ações que estimulem a interação com a família no ambiente escolar, contribuindo para favorecer a inclusão dos estudantes público da Educação Especial.

A pesquisa, inserida no campo das ciências humanas, adota a abordagem qualitativa. A escolha pela pesquisa qualitativa se justifica pelo fato de a mesma possibilitar a compreensão da realidade através de uma relação dinâmica entre os sujeitos e o espaço a ser investigado, ocupando, assim, “um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p.21).

As técnicas de coleta de dados utilizadas para o desenvolvimento deste estudo são a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo, feita através de levantamento e análise documental e de entrevistas. Nesse sentido, o estudo é realizado a partir das seguintes fases metodológicas: a) revisão bibliográfica, b) coleta de dados, feita através do levantamento e análise de documentos e das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes durante a pesquisa de campo, c) análise de dados, através da organização e sistematização das informações coletadas, d) revisão final e realização da escrita a partir das interpretações dos resultados conforme os objetivos traçados no estudo, e) apresentação do Plano de Ação Educacional, com proposição de estratégias que visam fortalecer um atendimento educacional mais inclusivo na escola, através de práticas cotidianas que envolvem a participação ativa das famílias.

As abordagens metodológicas descritas têm por objetivo compreender as potencialidades e os desafios que envolvem as relações estabelecidas entre uma escola estadual situada na cidade de Juiz de Fora e as famílias dos seus alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental que são público da Educação Especial. Para tanto, a pesquisa tem um caráter interpretativo, de forma a possibilitar uma análise conjunta entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados.

O estudo está organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro referente à introdução, com a contextualização do objeto de estudo e da motivação para tal. O segundo capítulo é responsável por descrever o contexto da escola e o caso de pesquisa, apresentando os marcos legais da inclusão dos estudantes público da Educação Especial e da interação da família com a escola, assim como as possibilidades e os desafios que permeiam nessas relações, tendo como foco a instituição pesquisada. O terceiro capítulo discorre sobre o referencial teórico selecionado para o estudo, dando ênfase ao conceito de Educação Especial na perspectiva inclusiva e à relação entre família e escola e sua relevância na inclusão do estudante. Nesse capítulo também apresenta-se o detalhamento da metodologia utilizada na pesquisa e uma análise das informações coletadas a partir dos instrumentos trabalhados. O quarto capítulo propõe o Plano de Ação Educacional (PAE), a partir da análise dos dados coletados na pesquisa, com ações que visam fortalecer as relações entre a escola e as famílias dos alunos público da Educação Especial, de forma a contribuir mais efetivamente na inclusão desses estudantes. Por fim, o quinto capítulo tece as considerações finais do estudo, contemplando a síntese do trabalho e reflexões sobre os desafios, alcances e contribuições da pesquisa.

Diante dessas considerações iniciais, torna-se fundamental compreender o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, bem como os aspectos legais, estruturais e institucionais que moldam o atendimento aos estudantes público da Educação Especial. Assim, no capítulo a seguir, apresenta-se o percurso histórico e normativo da Educação Especial inclusiva no Brasil, articulado à análise das relações entre família e escola, de modo a situar o caso de gestão investigado e oferecer elementos para a compreensão das práticas e desafios presentes na instituição estudada.

## **2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL ATRAVÉS DO OLHAR SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: CONHECENDO O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO**

O presente capítulo descreve o caso de gestão investigado neste estudo frente aos desafios e possibilidades inerentes às relações entre a escola e as famílias dos estudantes público da Educação Especial. O capítulo está estruturado em quatro seções. A primeira seção tem por objetivo apresentar as principais legislações do âmbito federal e estadual que normatizam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e sua trajetória legal no Brasil, com ênfase no período posterior à implementação da Constituição de 1988. A segunda seção, por sua vez, trata sobre as legislações que fazem menção à interação com as famílias na escola. Já a terceira seção discorre sobre a Educação Especial e as estratégias de interação com as famílias desses estudantes, no contexto da rede estadual de ensino de Minas Gerais, através da análise das resoluções estaduais. Por fim, a quarta seção caracteriza a escola pesquisada e enfatiza as ações desenvolvidas pela instituição para fortalecer a relação com as famílias dos estudantes público da Educação Especial.

Para compreender de forma mais ampla as práticas e desafios vivenciados pela escola pesquisada, faz-se necessário, inicialmente, retomar o percurso histórico e normativo que sustenta a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil. A análise dos marcos legais é fundamental para situar as condições institucionais que orientam o atendimento aos estudantes público da Educação Especial, bem como para identificar os avanços, limites e obrigações que conformam as ações da gestão escolar e das famílias nesse processo. Nesse sentido, a próxima seção apresenta os principais dispositivos legais que estruturam essa modalidade de ensino no país, destacando suas implicações para a efetivação da inclusão no contexto investigado.

### **2.1 MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL**

Ao analisar a trajetória da Educação Especial nas últimas décadas, é possível perceber que esta modalidade de ensino tem ganhado contorno de política pública, sendo marcada por conflitos e por forte influência de determinações externas. O atendimento dos estudantes público da Educação Especial na escola regular é uma conquista recente no Brasil. De acordo com Kassir (2011, p.44),

pelas características de nossa educação, a atenção direcionada para pessoas com deficiência (Educação Especial) deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira.

As pessoas com deficiência, em grande parte da história do país, foram tratadas como “invisíveis” no sistema educacional regular público. Mantoan (2011) salienta que as principais tendências das políticas nacionais de Educação Especial no Brasil, até 1990, foram pautadas no atendimento terapêutico e assistencial, desconsiderando a perspectiva educacional. Nesse contexto, a Educação Especial, por muito tempo, se configurou como um sistema paralelo ao sistema educacional regular, priorizando o atendimento clínico e estabelecendo currículos próprios.

O Quadro 1 apresenta uma síntese do percurso da Educação Especial Inclusiva no contexto federal, após a Constituição de 1988. Em seguida serão apresentadas algumas considerações sobre as legislações e políticas descritas no quadro.

Quadro 1 - Principais preceitos legais nacionais sobre a Educação Especial, implementados após a Constituição de 1988 no Brasil

Marcos legais nacionais	Principais descrições
Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988)	A educação é direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), O ensino será ministrado com base nos princípios: Da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206, inc. I) Da garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Art. 206, inc. IX) O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, inc. III)
Lei 7.853 (Brasil, 1989), Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social.	Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, incluindo o direito à educação (Art. 2) No inciso I, do referido artigo, a legislação estabelece: a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (Art. 2, Inc I)
Lei nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990).	É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 54, inciso III). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (Art. 54, parágrafo 1)
Lei nº 9.394 – LDB (Brasil, 1996)	A oferta de Educação Especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida. (Art. 58, parágrafo 3) <u>(Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)</u>

	<p>Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. (Art. 58, parágrafo 1)</p> <p>Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos:</p> <p>Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Art. 59, inc. I),</p> <p>Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Art. 59, inc. II)</p>
Resolução CNE/CEB nº 2 - Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Brasil, 2001)	<p>Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Art. 2).</p> <p>O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. (Art. 7)</p> <p>As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:</p> <p>Professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (Art. 8, Inc. I)</p> <p>Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola (Art. 8, Inc. III)</p> <p>Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos. (Art. 8, Inc. V)</p>
Decreto Nº 6.094 (Brasil, 2007).	<p>Entre as diretrizes estabelecidas no Decreto, referente a participação da União no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação está: garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. (Art. 2, Inc. IX).</p>
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008)	<p>A Política estabelece como objetivo assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.</p>
Plano Nacional de Educação – PNE- (Brasil, 2014)	<p>Entre as metas do PNE está a universalização do acesso à Educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado para o público de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Meta 4)</p>
Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015)	<p>A educação é um direito da pessoa com deficiência, devendo ser assegurados sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (Art. 27)</p> <p>O poder público tem como incumbência assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Art. 28. Inc. I), aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de</p>

	recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (Art. 28. Inc. II).
Decreto nº 11.691 (Brasil, 2023),	Entre as competências da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, estão: Definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, com vistas a garantir a escolarização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE ao estudante público-alvo da Educação Especial, em todos os níveis, etapas e modalidades (Artigo 36, Inc II) Promover o desenvolvimento de ações para a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos e a acessibilidade nos ambientes escolares (Artigo 36, Inc III)

Fonte: Legislações e políticas nacionais. Elaborado pela autora (2025).

Partindo para análise dos marcos legais brasileiros sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, cabe ressaltar que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representou um grande marco histórico e legal nesse contexto. A normativa trouxe contribuições importantes para o avanço no direito à educação dos estudantes com deficiência, do ponto de vista legal, já que assegurou o direito inalienável de todo aluno estar na escola, em igualdade de condições e atribuiu ao Estado o dever de ofertar o atendimento educacional especializado. O artigo 205 da Carta Magna (Brasil, 1988) define a educação como um direito de todos, enquanto o artigo 206, inciso I, institui a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Em sequência, o artigo 208, inciso III, determina que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino.

Em seus estudos, Kassir (2011) enfatiza a relevância da implementação da Constituição Federal de 1988 para a disseminação de uma proposta inicial de Educação Escolar Inclusiva. A Constituição de 1988 contribuiu para uma mudança no paradigma da Educação Especial, favorecendo a consolidação de uma perspectiva inclusiva, pautada no reconhecimento de direitos. Porém, mesmo com avanços legais, cabe reconhecer que os direitos nela previstos são tratados de forma ampla e superficial. Além disso, as transformações propostas pela Constituição precisam ser compreendidas dentro de um contexto mais amplo vivenciado pelo país na época, que se encontrava marcado pela ascensão do neoliberalismo como ideologia dominante nas políticas públicas. A perspectiva de inclusão, sob essa lógica, mesmo assegurada constitucionalmente, muitas vezes, foi tensionada por critérios gerenciais voltados à eficiência, produtividade e resultados, o que, em muitos casos, gerou práticas



excludentes, especialmente no que se refere ao atendimento das singularidades dos estudantes público da Educação Especial.

No ano seguinte, foi implementada a Lei 7.853 (Brasil, 1989), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. A legislação estabeleceu normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social.

No artigo segundo, a Lei 7.853 (Brasil, 1989) estabelece como função do poder público e seus órgãos assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, incluindo o direito à educação, de forma a propiciar seu bem-estar pessoal, social e econômico (Redação dada pela Lei nº 15.155, de 2025). Em relação à educação, no inciso I do referido artigo, a legislação estabelece entre as suas atribuições: a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados; a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989).

Ao estabelecer a oferta da Educação Especial como obrigatória nos estabelecimentos públicos e privados, bem como definir a matrícula dos estudantes, público dessa modalidade como obrigatória, a Lei 7.853 (Brasil, 1989) contribui para superar a exclusão desses estudantes na escola regular, favorecendo também a consolidação do princípio da igualdade de condições para o acesso na escola, assegurado pela Constituição de 88.

A Lei nº 8.069 (Brasil, 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), institui entre os deveres do Estado: o atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência<sup>2</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 54, Inc. III). Posteriormente, no parágrafo primeiro, a normativa estabelece que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, reafirmando a importância de assegurar o ensino como direito de todos.

Embora não tenha sido elaborada no contexto brasileiro, cabe fazer menção à Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), aprovada em 1994, já que o documento trouxe contribuições significativas para as normativas e políticas referentes à Educação Especial no Brasil, contemplando o princípio da inclusão. De acordo com Secundino e Santos (2023), a Educação Especial no Brasil ganhou força a partir da implementação da Constituição de 1988, da Declaração de Salamanca (1994) e da LDB (1996).

A referida Declaração reafirma o compromisso da educação para todos, examinando políticas que são necessárias para promover a abordagem da educação inclusiva. A declaração proclama que os estudantes com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que devem se pautar em uma pedagogia centrada no aluno, sendo capaz de ir ao encontro destas necessidades e de combater atitudes discriminatórias. Os princípios defendidos na Declaração de Salamanca oportunizaram reflexões importantes sobre a Educação Especial e contribuíram para nortear a formulação de diretrizes e legislações no campo da Educação Especial inclusiva em diferentes países, como o Brasil.

Retomando a trajetória brasileira, outro avanço no contexto da Educação Especial inclusiva, enquanto um marco legal, como citado anteriormente foi impulsionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 (Brasil, 1996) que dedicou artigos exclusivos sobre a Educação Especial. De acordo com Secundino e Santos (2023), a garantia pela Educação Especial no Brasil foi reflexo de várias lutas, sendo a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 normativas que exerceram forte influência para que esse direito ganhasse força no país.

---

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que o termo portador de deficiência, apesar de ser ainda encontrado em algumas legislações brasileiras, não é mais usado. Com o advento da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, o termo pessoa com deficiência passou a ser adotado como a forma correta para se referir a alguém com deficiência.

O artigo 58 da LDB (Brasil, 1996) define a Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). O inciso três do mesmo artigo assegura que a oferta da Educação Especial deve iniciar na Educação Infantil e estender-se ao longo da vida (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Em continuidade ao capítulo referente à Educação Especial, a LDB (Brasil, 1996) determina, no parágrafo 1º do artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender às peculiaridades dos educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. O artigo 59-A, atribui ao poder público a função de instituir cadastro nacional dos estudantes público da Educação Especial, “a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015). Por fim, o artigo 59, parágrafo único, atribui ao poder público a função de instituir a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.

Diante dos artigos analisados, é possível perceber que, embora assegure importantes direitos aos estudantes público da Educação Especial, a LDB atribui parte expressiva da responsabilidade pela implementação da educação inclusiva aos sistemas de ensino, conforme pode ser percebido no parágrafo 1º do artigo 59, sem assegurar, de forma efetiva, o suporte estrutural e financeiro que se faz necessário para sua efetivação.

Partindo da mesma reflexão, ao analisar a LDB, Mantoan (2011) salientou que a normativa, apesar de definir o espaço da Educação Especial no contexto da educação brasileira, não fez referência sobre os seus aspectos avaliativos. Tal ausência, de acordo com a autora, “gera preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito – pode-se tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equipará-los ao que a lei propõe para todos” (Mantoan, 2011, p.7).

A Resolução CNE/CEB nº 2, (Brasil, 2001), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aponta, no artigo primeiro, parágrafo único que o atendimento escolar desses estudantes terá início na educação infantil,

nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. No artigo segundo, atribui aos sistemas de ensino o dever de matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Ao tratar sobre o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, a Resolução enfatiza, no artigo 7º, que o mesmo deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Já no artigo 8º atribui entre as funções das escolas da rede regular de ensino o dever de prever e prover na organização de suas classes comuns: professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola e serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos.

A Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001) esboça a preocupação em preparar o espaço escolar para contemplar as necessidades dos estudantes público da Educação Especial, visando proporcioná-los uma educação de qualidade. Porém, ao atribuir às escolas a função de se organizarem para atender a esses estudantes, não fixa diretrizes que oriente e ofereça suporte para que essas instituições estejam preparadas para acolher e incluir esses alunos de forma efetiva.

Em 2007 foi publicado o Decreto 6.094 (Brasil, 2007), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Entre as diretrizes estabelecidas no artigo 2º, referente à participação da União no Compromisso, destaca-se o inciso IX, que assegura o

acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

No ano seguinte, foi implementada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), que também representou um avanço significativo no atendimento educacional às pessoas que fazem parte da Educação Especial. O PNEEPEI (Brasil, 2008) tem por objetivo assegurar a inclusão dos alunos atendidos pela Educação Especial e orientar os sistemas de ensino visando garantir direitos a esses estudantes, tais como o acesso ao ensino regular, a transversalidade da modalidade Educação Especial nas diferentes etapas de ensino e a oferta do atendimento educacional especializado. A política contribuiu para que a Educação Especial deixasse de configurar como um sistema paralelo ao ensino regular e passasse a fazer parte da proposta pedagógica da escola e também foi importante para encarregar aos sistemas de ensino, a função de organizar a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Cabe ressaltar, conforme evidenciam Pletsch e Mendes (2024), que a PNEEPEI, elaborada por um grupo de trabalho e, posteriormente, encaminhada ao Ministro da Educação, não foi oficialmente regulamentada, ou seja, não foi conferido à política caráter normativo que tornasse obrigatória sua efetiva aplicação. Essa ausência de regulamentação demonstra a fragilidade institucional no tratamento das demandas da Educação Especial e a necessidade de avanços normativos que assegurem a consolidação de uma política de inclusão efetiva, com respaldo legal no país. Entretanto, mesmo não apresentando um caráter obrigatório, o texto da PNEEPEI (2008) foi amplamente compartilhado e, “por meio de um movimento instituinte tem sido usado no território nacional como referência para a elaboração das políticas de inclusão educacional” (Pletsch e Mendes, 2024, p. 2).

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), aprovado em 2014, também buscou contribuir para a melhoria e ampliação do atendimento dos estudantes com necessidades especiais. A meta 4 do PNE (Brasil, 2014) estabeleceu a universalização do acesso à Educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado para o público de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino. A diretriz reforça o compromisso com um sistema educacional inclusivo, assegurando a oferta

de Sala de Recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, sejam eles públicos ou comuns.

No entanto, é importante destacar que a efetivação da meta estabelecida no PNE encontrou diferentes obstáculos. Um dos principais desafios foi a ausência de investimentos compatíveis com as ações propostas, já que o período de vigência do plano foi fortemente marcado por restrições orçamentárias e cortes nas verbas destinadas à educação. Além disso, o PNE, de modo geral, careceu de mecanismos eficazes de monitoramento e de avaliação contínua, o que comprometeu um acompanhamento eficaz do cumprimento de suas metas. A Meta 4, assim como as demais previstas no plano, não contou com a estrutura necessária para garantir sua plena implementação, resultando em avanços pontuais e desiguais no país.

A implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, através da Lei 13.146 (Brasil, 2015), também representou um marco relevante na garantia dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência. Essa lei aborda diversas dimensões da inclusão, entre elas o direito à educação. O capítulo quatro da referida lei, que discorre sobre tal direito, estabelece no artigo 27 a educação como um direito da pessoa com deficiência, através da garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento dos estudantes. O artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) atribui entre as funções do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: o aprimoramento dos sistemas educacionais, de forma a assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes, a institucionalização do atendimento educacional especializado no projeto pedagógico, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis para atender especialidades desses estudantes e a oferta de profissionais de apoio escolar.

O Decreto nº 11.691 (Brasil, 2023), que aprovou a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, estabeleceu a Educação Especial como área de competência do Ministério da Educação e como parte da educação em geral (Anexo I, artigo 1º, Inc. II). O Decreto também evidenciou, no artigo 36, que entre as competências da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, estão: planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino, a implementação da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; definir

e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, com vistas a garantir a escolarização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE ao estudante público da Educação Especial, em todos os níveis, etapas e modalidades; e promover o desenvolvimento de ações para a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos e a acessibilidade nos ambientes escolares.

Ao reconhecer a Educação Especial como área de competência do MEC e parte da educação em geral e atribuir competências à Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o Decreto contribui para o fortalecimento institucional da Educação Especial no Brasil. O Decreto também expressa a importância do suporte técnico e financeiro aos sistemas de ensino e das ações de formação continuada dos professores, questões essenciais para o aprimoramento do atendimento aos estudantes público da Educação Especial na escola regular.

A presente seção buscou apresentar e analisar algumas das principais regulamentações legais federais que contribuíram para os avanços dos direitos dos estudantes com necessidades especiais, bem como para o aprimoramento da proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva. As legislações e políticas públicas destacadas aqui fazem parte de uma série de ações que visam promover a diversidade e inclusão e, apesar das fragilidades apontadas, vêm desempenhando um papel fundamental para o avanço da Educação Especial na perspectiva inclusiva no país, contribuindo para ampliar o número de matrículas desses alunos na rede regular de ensino e para impulsionar iniciativas de melhoria no atendimento a esses estudantes. Glat (2018) enfatiza que o direito de pessoas com deficiências frequentar escolas regulares vem sendo assegurado por diversas legislações. Sendo assim, “com o advento das políticas de Educação Inclusiva e a abertura das escolas para os diversos grupos outrora excluídos, entre eles os ‘alunos especiais’, rompeu-se a organização do sistema entre ensino regular e especial” (Glat, 2018, p.13).

A consolidação da Educação Especial como um direito educacional assegurado constitucionalmente representa um avanço relevante no Brasil. Entretanto, é importante reconhecer as contradições e limitações que envolvem esse processo. Os discursos e estratégias que envolvem o contexto da Educação Especial inclusiva, sofrem influências de forças sociais e políticas mais amplas que priorizam os princípios típicos do neoliberalismo, como a lógica de mercado, eficiência e

meritocracia. Assim como evidencia Garcia (2017), os discursos sobre a construção de uma sociedade inclusiva tendem a enfatizar a adaptação do indivíduo e a sua motivação para assumir papéis considerados adequados ao sistema social vigente, em detrimento de transformações estruturais. Nesse sentido,

as políticas de perspectiva inclusiva na educação estão em desenvolvimento no Brasil mediante a inserção escolar gradativa dos sujeitos na escolaridade obrigatória, produzida no confronto estabelecido entre as necessidades do mercado e as demandas da classe trabalhadora, hegemonizado pelos interesses burgueses (Garcia, 2017, p. 24).

Tal cenário revela os limites e contradições das políticas inclusivas, já que estas são moldadas, predominantemente, por interesses que priorizam a eficiência do sistema em lugar da justiça social e da equidade. Dessa forma, se faz necessário refletir se as normativas que envolvem a temática têm se desdobrado em mudanças concretas no cotidiano das escolas, já que ainda existe uma distância significativa entre a existência da lei e sua efetivação na prática escolar. A concretização da inclusão escolar, embora prevista em lei, ainda ocorre de forma lenta e pouco efetiva, devido a barreiras estruturais e culturais que ainda vigoram no país. Como aponta Antunes (2016, p.69), “se nos reportarmos à escola como uma instituição social, reconheceremos que ela faz parte de um sistema contraditório em que se confundem os processos de exclusão e inclusão sociais”.

Nesse sentido, a inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial, apesar de ser uma conquista importante do ponto de vista constitucional dos direitos humanos, na prática, ainda vem demonstrando fragilidades e limitações no Brasil. Ao analisarem os dados obtidos no Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional, Pletsch e Mendes (2024) revelam que entre os principais desafios encontrados pelas instituições escolares para assegurarem a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência estão: a precariedade nas propostas político-pedagógicas de acessibilidade no currículo; o alto número de alunos por turma; a falta de formação inicial e continuada dos professores e a garantia de suportes educacionais adequados às demandas dos diferentes estudantes com deficiência.

Diante desse contexto, torna-se importante acompanhar como esses direitos estão sendo efetivados nas práticas da escola, garantindo que a inclusão se traduza,



de fato, em ações educacionais equitativas e eficazes. Assim como afirma Pacheco (2012, p.42) “já não basta à escola o discurso ideológico de aceitação das diferenças, mas há a necessidade de reinvenção de seus ‘tempos espaços’ para incluir esses grupos em seu universo”.

O que foi apresentado até aqui nos permite concluir que a inclusão educacional, embora respaldada por importantes conquistas legais, ainda se esbarra em obstáculos no cotidiano das escolas. Nesse sentido, reconhecendo a participação da família como um aspecto importante para a efetivação da inclusão dos estudantes público da Educação Especial nas práticas escolares, a próxima seção busca apresentar o que dizem as legislações nacionais sobre essa interação.

## 2.2 O QUE DIZEM AS LEGISLAÇÕES SOBRE A INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS NA ESCOLA

Escola e família, assim como evidenciam Oliveira e Araújo (2010), “são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade”. (Oliveira e Araújo, 2010, p.107).

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre as interações entre família e escola, Resende e Silva (2016) definem essa relação como qualquer tipo de ligação e de interações entre as duas instâncias. As autoras evidenciam que a interação da família com a escola desempenha função importante no desenvolvimento do estudante e essa relação pode se manifestar em diferentes níveis de envolvimento, desde ações pontuais até mais efetivas.

Nesse sentido, a atuação conjunta da família e da escola no processo educativo do aluno vem sendo contemplada pelas legislações e políticas públicas brasileiras recentes. O artigo 205 da Constituição de 88 estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, evidenciando a corresponsabilidade entre essas duas instâncias na educação dos estudantes. Já o artigo 206 estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público, enfatizando a importância dos princípios participativos para a gestão escolar, o que favorece a participação das famílias nas tomadas de decisões da escola.

A interação com a família no contexto escolar e nas propostas pedagógicas também é respaldada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990),

instituído pela Lei nº 8.069. O artigo 53, parágrafo único, do documento declara que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”, evidenciando a importância do envolvimento familiar nas decisões que orientam a educação escolar. Já o artigo 55 atribui aos pais ou responsável a obrigação de matricular o estudante na rede regular de ensino, reforçando a responsabilidade da família no cumprimento do direito à educação.

Outro avanço importante no fortalecimento das relações entre família e escola pode ser percebido através da implementação da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996). O artigo 2º da LDB, reafirma a educação como um dever compartilhado entre a família e o Estado. Em seu artigo 3º, a legislação reforça que o ensino público ministrado deverá ser pautado no princípio da gestão democrática. Já no artigo 12, que trata das incumbências dos estabelecimentos de ensino, destacam-se os incisos VI, que estabelece a necessidade de articulação com as famílias para promover a integração entre escola e sociedade; e o inciso VII, que impõe à instituição a obrigação de informar aos responsáveis sobre a frequência e rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola. Tais incumbências evidenciam a importância da interação constante e efetiva entre a escola e as famílias. No entanto, a legislação não contempla maiores detalhamentos sobre as formas e critérios dessa participação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao definir como objetivo central a garantia da inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, destaca a relevância de orientar os sistemas de ensino para assegurar a participação da família e da comunidade no processo educativo. Essa orientação reforça a compreensão de que a inclusão escolar não se limita ao acesso à escola, mas demanda a construção de uma rede colaborativa, visando favorecer o acolhimento e o desenvolvimento do estudante. Nesse sentido, ao reconhecer a relevância da interação com a família e com a comunidade, a política favorece a consolidação de práticas pedagógicas mais democráticas e adequadas às especificidades de cada estudante.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), também compreende a

relevância do fortalecimento de vínculos e de corresponsabilidades entre envolvidos no processo educativo. A diretriz determina em seu artigo 9º que a escola de qualidade social deve adotar como foco central o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe que o atendimento tenha entre os requisitos a integração entre profissionais da educação, estudantes, famílias e demais agentes da comunidade. O artigo 13, que discorre sobre o currículo, reforça a educação como uma responsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

Adicionalmente, a diretriz (Brasil, 2010) dedica especial atenção ao acolhimento familiar na Educação Infantil, ressaltando a importância da parceria com as famílias nesse estágio de desenvolvimento, apresentando um capítulo que reforça o quanto é necessária e fundamental a parceria com as famílias. O artigo 22 determina que os sistemas educativos têm a função de envidar esforços para garantir que as unidades de Educação Infantil ofereçam condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família. Já na seção dedicada ao Ensino Fundamental, também se reconhece a importância do fortalecimento desses vínculos. Porém, é possível perceber que o enfoque dado ao acolhimento familiar na diretriz é mais evidenciado na Educação Infantil, sendo menos enfatizado nos níveis posteriores da Educação Básica.

Compartilhando da mesma perspectiva, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) com vigência entre os anos de 2014 a 2024, reforça a necessidade da interação com a comunidade escolar na gestão educacional. A Meta 19 do plano estabelece como objetivo assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação. Dentre as estratégias traçadas para o alcance da meta, destaca-se o estímulo à participação e à consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, dos currículos escolares, dos planos de gestão e dos regimentos escolares, garantindo ainda a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores.

Em 2015, a Lei nº 13.146 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representando um marco legal fundamental para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Ao tratar do direito a educação, no artigo 7, parágrafo único, a LBI atribui ao Estado, família, comunidade escolar e sociedade o dever de assegurar uma educação de qualidade à pessoa com deficiência, protegendo-a de qualquer

forma de violência, negligência e discriminação. Já o artigo 28 da LBI, ao listar as incumbências do poder público, determina a necessidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a “participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar”. Sendo assim, a Lei Brasileira de Inclusão amplia o conceito de inclusão para além da presença do estudante na escola, reconhecendo que o fortalecimento das relações com as famílias é um elemento estruturante para uma educação efetivamente inclusiva.

Mais recentemente, em 2021, através da Portaria nº 571, o Ministério da Educação instituiu o Programa Educação e Família. O programa tem por finalidade fomentar e qualificar a relação com a família na vida escolar e na construção do projeto de vida dos estudantes das escolas públicas de educação básica. No artigo 2º, o programa define, entre os seus princípios norteadores, o protagonismo da família e da escola na garantia do direito à educação e na construção do projeto de vida do estudante. Entre seus objetivos estão o de promover ações de formação que envolvam a família e os profissionais da educação, bem como ações que potencializam a interação com a família no decorrer da vida escolar dos estudantes.

Em 2024, foi implementada a Lei nº 14.819 (Brasil, 2024), que instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. A política que estabelece estratégia para a integração e articulação das áreas de educação, assistência social e saúde no desenvolvimento de ações de promoção, de prevenção e de atenção psicossocial no âmbito das escolas, destaca os pais e responsáveis como integrantes da comunidade escolar. Entre as diretrizes necessárias destacadas para a implementação da política nas comunidades escolares estão: a ampla integração da comunidade escolar com as equipes de atenção primária à saúde e de serviços de proteção social do território onde a escola está inserida; (Art. 3, Inc. III) e a garantia de oferta de serviços de atenção psicossocial para a comunidade escolar (Art. 3, Inc. IV).

A referida Lei, por representar uma oportunidade para o fortalecimento da integração dos serviços de educação, saúde e assistência social, contribui para favorecer ações preventivas e constantes direcionadas à identificação precoce de dificuldades emocionais e ao acompanhamento da saúde mental da equipe escolar, estudantes e suas famílias. Espera-se que a implementação dessa recente política,

fortaleça os vínculos entre a família e a escola e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Entretanto, apesar do reconhecimento legal e das políticas públicas que reforçam a importância da relação entre escola e família e da compreensão das corresponsabilidades de ambas as instituições no processo educativo, ainda persistem lacunas quanto à definição de formas, critérios e estratégias que possibilitem a consolidação dessa relação no cotidiano escolar.

No Brasil, diferentes normativas, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996) e o ECA (1990), reconhecem o papel da família como parceira da escola no processo educativo. Porém, essas legislações não especificam claramente como essa relação deve ser efetivada no contexto escolar, deixando para a escola a responsabilidade de organizar estratégias para fortalecer esses vínculos, sem oferecer diretrizes e orientações às instituições. Sem estratégias planejadas e sistematizadas, as relações estabelecidas com as famílias na escola acabam ficando fragilizadas, e tais ações tendem a acontecer de forma pontual e fragmentada.

Assim como reforçam Resende e Silva (2016), embora haja dispositivos legais que prevejam a parceria entre escola e família, essa relação ainda é fracamente regulamentada, carecendo de maior detalhamento quanto às ações que podem fortalecer o estreitamento dessas relações. De acordo com as autoras, os programas e políticas direcionados à relação família e escola ainda se configuram, de forma geral, de maneira dispersa e descontínua, ficando, assim, em função de cada instituição escolar elaborar “iniciativas de aproximação com as famílias, cuja efetiva participação na gestão das questões educacionais ainda constitui um desafio” (Resende e Silva, 2016, p.51).

Diante desse cenário, se faz necessário avançar na construção de políticas públicas mais consistentes, que ofereçam orientação e suporte às escolas para fortalecer a relação com as famílias e para reconhecer e valorizar as diversidades das composições familiares, assim como as suas experiências e potencialidades no processo educativo. Esse avanço é relevante, já que a consolidação de uma educação inclusiva e de qualidade perpassa por ações efetivas de parceria entre escola e família. Assim, a próxima seção trata sobre a regulamentação legal da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na rede estadual de Minas Gerais, com foco na relação família e escola.

## 2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS: UM OLHAR SOBRE A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

No estado de Minas Gerais, diferentes leis e resoluções têm sido implementadas com o intuito de garantir e aprimorar o atendimento às pessoas com deficiência nos diferentes setores da sociedade. Na presente seção, serão apresentadas algumas normativas que buscam fortalecer a inclusão escolar dos alunos que são público da Educação Especial e promover estratégias que favoreçam a aproximação com as famílias dos estudantes na rede estadual de ensino.

A Resolução 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. A Educação Especial, definida na resolução como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tem por objetivos, disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade, formar profissionais que atuam na educação e ofertar Atendimento Educacional Especializado (AEE). O documento cita, no capítulo V, que o AEE é composto pelo direito à matrícula e frequência na Sala de Recursos e, quando necessário, a oferta de assistência por professor de apoio, que podem ser: o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (PEB ACLTA), tradutor e Intérprete de Libras (TILS) e Guia-Intérprete (GI).

Para solicitar o AEE, a equipe escolar, assim que tiver conhecimento de que o estudante é público da Educação Especial, deve inserir as informações no SIMADE. Essas informações precisam ser comprovadas através da apresentação de laudo médico, que é entregue à escola pela família do estudante. A equipe pedagógica da escola também deve providenciar um relatório pedagógico, informando sobre as principais necessidades educacionais especiais do estudante e pedir que a equipe que acessa o SIMADE faça a solicitação de matrícula e frequência em Sala de Recursos Multifuncionais e, caso necessário, solicite também o atendimento por profissional de apoio.

Cabe destacar que a Sala de Recursos, assim como estabelece o artigo 21 da resolução (Minas Gerais, 2020), caracteriza-se como um atendimento educacional especializado que tem por função complementar ou suplementar o atendimento educacional comum que é ofertado para os estudantes, público da Educação Especial matriculados em escolas comuns nos diferentes níveis de ensino. A resolução

também institui, no artigo 21 parágrafo único, que o AEE na Sala de Recursos tem por finalidade desenvolver “a cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas”, sendo a sua oferta obrigatória a todos os estudantes público da Educação Especial no contraturno escolar.

Nesse sentido, o artigo 26 da Resolução 4.256/2020 atribui como competência dos professores que atuam nas salas de recursos a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que identifique as necessidades educacionais do estudante e que defina os recursos a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento (Minas Gerais, 2020). Sendo assim, cabe ao professor da Sala de Recursos realizar um planejamento para cada estudante, de acordo com suas necessidades específicas.

Para a abertura de uma Sala de Recursos na rede estadual de ensino de Minas Gerais é necessária uma demanda mínima de 8 estudantes público da Educação Especial, podendo o professor atender até 20 estudantes. O atendimento poderá ser individual ou realizado em pequenos grupos, devendo ter duração mínima de 50 minutos e um cronograma de atendimento elaborado pelo professor da Sala de Recursos.

O documento apresenta poucos artigos específicos sobre a participação das famílias de estudantes público da Educação Especial no contexto escolar. O artigo 50 atribui aos gestores escolares a responsabilidade de assegurar, no mínimo, uma reunião semestral com os responsáveis pelos estudantes que são público da Educação Especial, visando apresentar os direitos e recursos pedagógicos disponíveis aos mesmos. A resolução (Minas Gerais, 2020), no artigo 51 garante às famílias o direito de acesso ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), sempre que solicitado. O modelo de PDI disponibilizado em anexo na resolução também ressalta que alguns itens presentes no documento devem ser informados pelos familiares dos alunos, porém, não orienta sobre como a escola deve estabelecer este contato com as famílias.

Assim como ressalta o artigo 13, “o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da Educação Especial” (Minas Gerais, 2020). De acordo com a Resolução, o documento deve considerar a história de vida dos

estudantes, além das avaliações que contemplem seus avanços e dificuldades, planejamento e acompanhamento da trajetória escolar. Em caso de transferência do aluno, o documento deverá ser encaminhado para a escola em que o mesmo for matriculado. A resolução apresenta um modelo padrão para uso obrigatório nas escolas estaduais de Minas Gerais. A construção do PDI deve contemplar a participação de todos os envolvidos na educação do aluno, o que inclui a família, e, cabe aos especialistas, a função de articular e de garantir a sua construção. O documento deve ser revisado e atualizado no decorrer do ano letivo.

O PDI exerce função estratégica nas práticas pedagógicas direcionadas aos alunos que são público da Educação Especial favorecendo a construção de intervenções e estratégias pedagógicas alinhadas às suas especificidades. Portanto, é um instrumento importante para a inclusão e garantia dos direitos de acesso, permanência e aprendizagem desses estudantes. Porém, cabe destacar que, somente a participação das famílias na elaboração do PDI e o direito de acesso ao documento que são assegurados pela resolução, não são suficientes para promover a inclusão, nem para garantir os direitos educacionais desses alunos e impulsionar a participação das famílias desses estudantes no contexto escolar.

Através da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, a Orientação SD nº. 01/2005 (Minas Gerais, 2005), que se refere ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas, atribui como função da Superintendência Regional de Ensino o acompanhamento do desenvolvimento da Educação Especial nas escolas, através do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE que deverá orientar o Serviço de Inspeção Escolar e as escolas que fazem o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, a equipe do SAI, que está vinculada à Coordenação da Educação Especial Inclusiva da SEE/MG, assume a função de orientar, autorizar e monitorar os AEEs nas escolas estaduais.

A Resolução 4.256 (Minas Gerais, 2020) no capítulo VII também discorre sobre a formação dos professores, destacando a importância das capacitações permanentes aos profissionais da educação para qualificar o atendimento aos estudantes público da Educação Especial. As ações formativas, promovidas pela Secretaria de Educação, têm por objetivo aprimorar as práticas pedagógicas e assegurar a efetivação do direito à educação inclusiva. Os cursos formativos podem



ser ofertados em modalidades presenciais ou a distância, de acordo com a proposta de cada formação.

A resolução estabelece que os cursos devem ser ofertados por meio da Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), em articulação com diversas instituições especializadas da Rede Estadual. Entre elas, destacam-se os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Minas Gerais (CAS), Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às Escolas de Educação Básica e Instrutores de Libras das Superintendências Regionais de Ensino. Cada uma das instituições citadas possui objetivos específicos e sua atuação é regulamentada pela SEE/MG.

Dentre os espaços formativos citados, estão os Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), que têm como função oferecer suporte às escolas regulares do estado. Os centros visam aprimorar o atendimento aos estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação que estejam matriculados na Rede Estadual de Ensino, através da capacitação e orientação de profissionais das escolas, da produção de materiais acessíveis, bem como da utilização de tecnologias assistivas.

Posteriormente, com o intuito de ampliar e sistematizar as diretrizes referentes aos CREI, foi instituída a Resolução SEE nº 4.496 (Minas Gerais, 2021). A resolução regulamenta a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, aprofundando os objetivos e atribuições desse centro. Entre as suas diretrizes, destaca-se a função do CREI no apoio aos profissionais da educação, famílias e estudantes público da Educação Especial no seu processo educacional. A partir dessa resolução, todas as SREs passaram a ter, pelo menos, uma unidade do CREI como suporte técnico-pedagógico com o intuito de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para esses estudantes.

A Resolução SEE nº 4.496 (Minas Gerais, 2021) estabelece que todas as atividades do núcleo de estudos, formação continuada e apoio pedagógico às escolas de Educação Básica do CREI deverão ser planejadas e executadas sob orientação do Coordenador do CREI, com anuência das equipes do SAI/SRE e da DESP/SEE. Sendo assim, através da resolução, o CREI passa a compartilhar com o SAI, a função

de orientar as escolas em relação ao atendimento dos estudantes público da Educação Especial.

A referida resolução também institui como função da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica/SB, através da Diretoria de Educação Especial (DESP) “estabelecer e orientar sobre as diretrizes técnico-pedagógicas, analisar e aprovar o Plano Anual de Trabalho e acompanhar a implementação das ações do CREI, em colaboração com as SRE” (Minas Gerais, 2021).

A Resolução 4.645 (Minas Gerais, 2021) que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, ressalta no artigo 104 a importância do apoio familiar como condição essencial para o progresso contínuo dos estudantes, visando o seu pleno desenvolvimento e aquisição de aprendizagens significativas. No artigo 22, atribui-se à direção escolar a função de informar aos responsáveis legais sobre a organização e funcionamento do estabelecimento, incluindo a apresentação do Projeto Político Pedagógico, do regimento escolar e da cópia das vedações previstas.

No âmbito legislativo, a Lei Estadual de Minas Gerais, nº 24.188 (Minas Gerais, 2022) apresentou uma nova redação para os artigos 1º ao 4º da Lei Estadual nº 16.683 (Minas Gerais, 2007), que dispôs sobre a autorização do Poder Executivo a desenvolver ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública de ensino do Estado. O artigo 2º, inciso IV, da Lei define entre os objetivos das suas ações a “integração entre família, escola e comunidade”. Já o artigo 3º estabelece medidas para alcançar os objetivos, tais como: a “realização de pesquisas de natureza socioeconômica e familiar que permitam a compreensão das condições de vida, de trabalho e de educação dos alunos, de suas famílias e dos profissionais de educação” (Inciso I) e a “proposição, execução e avaliação de programas e atividades junto à comunidade atendida pela escola, visando: à promoção da participação das famílias e da comunidade no cotidiano da escola” (Inciso III, alínea c).

A Resolução SEE Nº 4.764 (Minas Gerais, 2022) dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, o funcionamento e o processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Tal legislação (2022) define Assembleia Escolar e Colegiado Escolar como órgãos representativos da comunidade escolar, com funções deliberativas e consultivas de questões referentes à gestão escolar. O artigo 3, institui que a participação de pais, mães ou

responsáveis por estudantes constitui a Assembleia Escolar. Ao discorrer sobre o colegiado escolar, o artigo 11 da legislação institui que a sua composição deve incluir “pai, mãe ou responsável por estudante regularmente matriculado e frequente na escola” (Minas Gerais, 2022, Inciso I, alínea b).

Visando adequar a rede estadual de ensino às diretrizes estabelecidas pela Lei Federal nº 13.935 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, a Secretaria de Estado de Minas Gerais implementou, em 2022, a Resolução nº 4.701 (Minas Gerais, 2022). Essa resolução regulamenta a atuação dos profissionais de psicologia e serviço social na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Ainda em 2022, a SEE/MG lançou o caderno orientador, visando organizar Núcleos (Núcleo de Acolhimento Educacional - NAE) de atuação dos profissionais, Psicólogos(as) e Assistentes Sociais nas escolas estaduais do Estado. Cabe ressaltar que o atendimento desses profissionais acontece de forma itinerante nas escolas pertencentes ao seu núcleo de atuação.

O documento orientador atribui ao NAE as funções de desenvolver ações que cooperem para o processo de ensino-aprendizagem, auxiliem as escolas no desenvolvimento do processo pedagógico visando prevenir e minimizar os problemas educacionais, bem como orientar a equipe gestora e pedagógica na mediação de conflitos, contribuindo com os encaminhamentos necessários a um ambiente adequado para aprendizagem (Minas Gerais, 2020).

A atuação do NAE prioriza estratégias colaborativas, ao impulsionar ações que envolvem a parceria com as famílias, professores e outros profissionais da educação. O objetivo dessas ações é assegurar que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade e ao suporte necessário para superar desafios pessoais e acadêmicos. Nesse sentido, a atuação do NAE torna-se importante para a construção de um ambiente acolhedor, inclusivo e favorável à participação da comunidade escolar.

Cabe destacar, de acordo com as falas das gestoras, que atualmente a equipe do NAE realiza intervenções na escola investigada mediante a solicitação da instituição. De acordo com as gestoras, a escola já solicitou a intervenção da equipe, inclusive para atuar na mediação de conflitos internos, mas foi possível perceber através dos relatos que essa atuação geralmente acontece em situações pontuais.

Mais recentemente, a Resolução 4.948 (Minas Gerais, 2024), que também trata da organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, determina no artigo 24 que o responsável legal pelo estudante deverá ser informado sobre a organização e funcionamento da instituição, incluindo o Projeto Político Pedagógico e o Regimento escolar. O artigo 35 estabelece o controle de acesso de famílias e visitantes como medida de segurança escolar que deve ser adotado pela gestão. O artigo 117 reitera a necessidade do apoio familiar para assegurar o progresso contínuo dos estudantes em busca do seu desenvolvimento pleno e aquisição de aprendizagens significativas. Por fim, os artigos 108 e 126 estabelecem, respectivamente, que os responsáveis devem ser comunicados sobre os resultados das avaliações e estratégias de intervenção pedagógica adotadas pela escola, bem como sobre ocorrências e descumprimento das normas regimentais e disciplinares.

Diante do exposto, observa-se que as legislações e resoluções vigentes em Minas Gerais, assim como as normativas de âmbito federal, são marcadas por formulação e regulamentação superficiais das ações que visam promover a participação das famílias na escola. Embora os documentos reconheçam a importância da parceria entre escola e família como um princípio para uma educação inclusiva e de qualidade, esse reconhecimento ocorre, muitas vezes, de forma genérica, sem oferecer diretrizes claras, recursos específicos ou ações sistematizadas para sua concretização no cotidiano das instituições.

Essa fragilidade nas diretrizes impacta diretamente na efetivação de ações voltadas ao atendimento dos estudantes público da Educação Especial, já que o fortalecimento da relação entre família e escola é fundamental para o planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias pedagógicas. Diante dessa fragilidade, as instituições escolares acabam assumindo a responsabilidade de delinear estratégias próprias que viabilizem o acolhimento e aproximação dos familiares dos estudantes às práticas pedagógicas e ao cotidiano escolar. Essa lacuna normativa compromete a articulação entre os diferentes atores do processo educativo, tornando a aproximação com a família condicionada à iniciativa dos profissionais de cada instituição, intensificando, assim, os desafios da inclusão escolar.

A partir das contribuições apresentadas até aqui, foi possível compreender como se estrutura a Educação Especial, bem como as interações estabelecidas entre

a família e a escola no cenário das legislações e resoluções implementadas no estado de Minas Gerais. Já a próxima seção é direcionada à apresentação de como essas interações acontecem no âmbito da escola investigada.

## 2.4 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A ESCOLA PESQUISADA E AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A atuação conjunta entre escola e família vem sendo reconhecida nas legislações e políticas públicas brasileiras contemporâneas. O fortalecimento dessa parceria é essencial para garantir o pleno desenvolvimento desses estudantes. Porém, cabe destacar que tal fortalecimento depende, não apenas do amparo legal, mas, da efetivação de práticas sistemáticas, planejadas e acolhedoras, que reconheçam a importância do diálogo, da corresponsabilidade e do respeito mútuo entre as duas instâncias no processo educativo.

A presente seção tem por objetivo caracterizar a escola pesquisada e analisar as relações estabelecidas entre a instituição e as famílias dos alunos, público da Educação Especial matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através de observações e de levantamento de dados, busca-se compreender como essas interações com as famílias estão sendo consolidadas, identificando as estratégias de aproximação adotadas pela escola, assim como os obstáculos que ainda limitam a construção de uma parceria mais efetiva.

### 2.4.1 Caracterização da escola pesquisada

A Escola X, foco da presente pesquisa, pertence à Rede Estadual de Minas Gerais. A instituição está localizada na cidade de Juiz de Fora, e atende alunos de diversos bairros da cidade. Tomando como referência o mês de maio de 2025, a escola possui 2.445 alunos matriculados em 82 turmas, desde o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, além das turmas de EJA. A Tabela 1 apresenta a distribuição de turmas da escola e o quantitativo de alunos matriculados na instituição, organizados por níveis e modalidades de ensino.

Tabela 1 - Distribuição de turmas e quantitativo de alunos da instituição distribuídos por níveis e modalidades de ensino em 2025

Modalidades de ensino/Níveis	Número de turmas (período matutino)	Número de turmas (período vespertino)	Número de turmas (período noturno)	Total de turmas	Quantidade de alunos
Ensino Regular - Anos Iniciais	-	18	-	18	417
Ensino Regular - Anos Finais	1	17	-	18	487
Ensino Regular - Ensino Médio	35	-	5	40	1.369
EJA - Ensino Médio	-	-	6	6	172
Total				82	2.445

Fonte: Documentos internos da escola. Elaborado pela autora (2025).

Através desses dados é possível identificar que a escola possui um número expressivo de alunos matriculados em diferentes níveis de ensino. O Ensino Médio atualmente contempla o maior número de turmas e de estudantes da instituição. Cabe destacar que o quantitativo de alunos citados é atualizado continuamente, diante das admissões e desligamentos que acontecem durante todo o ano letivo.

Os dados extraídos do site do INEP (Brasil, 2021) demonstram que o indicador socioeconômico (INSE)<sup>3</sup> dos estudantes da escola encontra-se classificado no nível V, considerado médio-alto. O indicador socioeconômico mensura as condições socioeconômicas dos estudantes combinando, basicamente, a escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços da família. A classificação do indicador socioeconômico varia entre os níveis de escala I à VIII. O nível V alcançado pela escola indica que os alunos estão até meio desvio-padrão acima da média

<sup>3</sup> Cada um dos níveis socioeconômicos do Inse recebe uma descrição qualitativa do Inep para que possam ser melhor interpretados pelos usuários não especializados. Essa descrição é construída a partir das similaridades identificadas nas respostas dos alunos daquele nível aos questionários do Saeb. Nível I: Nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Nível II: os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Nível III: os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Nível IV: os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Nível V: os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Nível VI: os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Nível VII: os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse. Nível VIII: nível superior da escala no qual os estudantes estão dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do Inse.

nacional do INSE, representando que a maioria dos estudantes participantes afirmou ter em sua residência:

uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, *wi-fi*, TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e freezer. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, aspirador de pó, um computador e escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai (ou responsável) entre ensino fundamental completo e ensino médio completo (Brasil/INEP, 2021).

A complexidade de gestão da instituição<sup>4</sup>, segundo os dados do INEP (Brasil, 2023), está situada no nível VI. Tal complexidade é estabelecida a partir de quatro características: porte da escola, número de turnos de funcionamento, complexidade das etapas ofertadas pela escola e número de etapas/modalidades oferecidas. O nível de complexidade de gestão varia na escala de I a VI e, o índice VI apresentado pela escola, demonstra que a instituição está classificada no nível mais alto de complexidade, com porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas e apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Diante do nível VI de complexidade de gestão identificado, compreende-se que a escola atende a um número elevado de estudantes, em uma rotina de funcionamento com múltiplos turnos, através da oferta de diferentes etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, a alta complexidade apresentada tende a intensificar os desafios e as demandas no cotidiano da instituição, dificultando o desenvolvimento de estratégias de aproximação e envolvimento das famílias no cotidiano escolar. O indicador de esforço docente da instituição<sup>5</sup> por níveis, de acordo

---

<sup>4</sup> Níveis de complexidade de gestão: Nível I: Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada. Nível II: Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada\*. Nível III: Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada. Nível IV: Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada. Nível V: Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada. Nível VI: Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

<sup>5</sup> Descrição dos níveis de esforço docente: Nível 1 Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa. Nível 2 Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa. Nível 3 Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou

com o INEP (Brasil, 2023), situa-se, no total, predominantemente no nível 4 (34,3%). Cabe ressaltar que, para analisar o esforço empreendido pelos docentes no exercício da profissão, considera-se o número de escolas em que o docente atua; o número de turnos de trabalho; o número de alunos atendidos e o número de etapas nas quais leciona, sendo 6 o nível máximo a ser atingido. A classificação em nível 4 da instituição indica que os docentes, de forma geral, têm entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Em relação à regularidade do corpo docente<sup>6</sup> (Brasil, 2023), a média do indicador da instituição é de 4,2. Tal indicador avalia a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica, a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos. A classificação da escola aproxima-se do número mais alto, que é o 5, indicando expressiva regularidade entre os seus docentes.

Ainda de acordo com os dados extraídos do INEP, a adequação da formação do docente da educação básica<sup>7</sup>, considerando o índice total da instituição, enquadra-se predominantemente no grupo 1 (84,4%). O indicador de adequação da formação docente verifica a proporção de professores que possuem determinada formação acadêmica e quais são as disciplinas que lecionam. A avaliação de adequação da formação do docente depende da sua área de atuação, ou seja, da(s) etapa(s) da educação básica em que leciona e disciplina(s) que ministra. O grupo 1, em que se encontra a escola, indica que os docentes possuem formação superior de licenciatura

---

dois turnos em uma única escola e etapa. Nível 4 Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. Nível 5 Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Nível 6 Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

<sup>6</sup> O Indicador de Regularidade Docente (IRD) é definido como a pontuação final de cada professor-escola padronizada para variar de 0 a 5. Assim, quanto mais próximo de 0 mais irregular é o professor e quanto mais próximo de 5, mais regular é o professor.

<sup>7</sup> Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona: 1 Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. 2 Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica. 3 Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona. 4 Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores. 5 Docentes que não possuem curso superior completo.



na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

Diante da análise dos indicadores educacionais disponibilizados pelo INEP, observa-se que a escola, foco da pesquisa, apresenta índices satisfatórios de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo instituto. Esses indicadores positivos reforçam que a instituição é potencialmente qualificada para responder às demandas educacionais, demonstrando, assim, condições favoráveis para a oferta de uma educação de qualidade.

O funcionamento da escola ocorre nos períodos diurno, vespertino e noturno. O número de profissionais que compõem o quadro de funcionários da instituição, organizado por função, pode ser observado na Tabela 2. Já a organização dos profissionais que compõem a equipe pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental está apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 - Quadro de funcionários da instituição

<b>Cargo</b>	<b>Quantitativo de Efetivos</b>	<b>Quantitativo de Contratados</b>	<b>Total</b>
Diretor	1	-	1
Vice-diretor	4	-	4
Secretário	1	-	1
Assistente Técnico de Educação Básica (ATB)	12	8	20
Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB)	1	43	44
Especialista de Educação Básica (EEB)	10	4	14
Professor de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB)	8	1	9
Professor eventual	2	-	2
Regente de aulas	96	24	120
Professor Regente de turma	11	9	20
Professor da Sala de Recursos/ Atendimento Educacional Especializado (AEE).	2	-	2
Professor de apoio à comunicação	1	32	33
Total de funcionários	149	121	270

Fonte: Documentos internos da escola. Elaborado pela autora (2025).

Cabe destacar que, conforme a atribuição de cargos, estabelecidas na Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, estão entre as funções do Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) coletar, apurar, selecionar, registrar e consolidar dados para a elaboração de informações estatísticas; organizar e manter atualizados cadastros, arquivos, fichários, livros e outros instrumentos de escrituração da escola; realizar trabalhos de protocolização, preparo, seleção, classificação, registro e arquivamento de documentos e formulários e atender, orientar e encaminhar o público.

O Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB) é o profissional que tem entre as suas atribuições, realizar trabalhos de limpeza e conservação de locais e de utensílios sob sua guarda, zelando pela ordem e pela higiene em seu setor de trabalho; realizar trabalhos de movimentação de móveis, utensílios, aparelhos, correspondência e de documentos diversos; preparar e distribuir alimentos, mantendo limpo e em ordem o local, zelando pela adequada utilização e guarda de utensílios e gêneros alimentícios.

Já o Especialista em Educação Básica (EEB) tem entre as suas atribuições exercer, em unidade escolar, a supervisão do processo didático; atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola e exercer atividades de apoio à docência.

Considerando a Tabela 2, é possível identificar que a escola possui um número expressivo de funcionários e que os mesmos estão concentrados, principalmente, na função de professor regente de aulas. É importante evidenciar que o quantitativo de servidores citados é atualizado continuamente, já que novas contratações e rescisões acontecem durante todo o ano letivo.

Tabela 3 - Quantitativo de profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

<b>Função</b>	<b>Quantitativo</b>
Vice-diretora	1
Especialista de Educação Básica (EEB)	2
Professor Regente de turma	20
Professor de apoio à comunicação	8
Professor de Educação Física	3
Professor de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB)	1
Professor eventual	2

Fonte: Documentos internos da escola. Elaborado pela autora (2025).

Ao analisar os dados da Tabela 3, é possível perceber que o quantitativo de funcionários que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental é pouco expressivo, se comparado ao número total de servidores da escola.

O prédio da escola é tombado pelo patrimônio histórico, Municipal e Estadual, desde 1970. Como consta no Projeto Político Pedagógico, a instituição conta com dois prédios, sendo o primeiro denominado de prédio sede e o segundo, de anexo. O prédio sede possui quatro andares e um terraço. Já o prédio denominado anexo, conta com dois andares e é ligado ao prédio sede por uma rampa. O atendimento aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental acontece nas salas do prédio anexo, no turno da tarde. Ao todo são: 38 salas de aula, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, um salão nobre, um laboratório de ciências, uma sala de multimeios, uma sala de direção e vice-direção, duas salas de supervisão, um refeitório, uma quadra de esportes coberta, uma quadra descoberta e banheiros (PPP, 2022).

Mesmo diante de um expressivo espaço físico, a escola ainda carece de espaços que contemplem os interesses dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental como, por exemplo, parquinho e brinquedoteca. A estrutura física da escola também não é pensada para contemplar as necessidades dos estudantes público da Educação Especial. A ausência de rampas de acesso para os andares superiores da escola é um exemplo de barreira, limitando a mobilidade e autonomia dos estudantes, já que o acesso atualmente é possibilitado somente por um elevador antigo. Na escola pesquisada também não existe, até o momento, um espaço acolhedor

específico para receber os estudantes público da Educação Especial, quando necessitam sair da sala de aula. O acesso aos diferentes ambientes da escola é expressivamente restrito, já que os estudantes costumam permanecer durante todo o turno de aula dentro da sala. O número elevado de estudantes atendidos e o fato do prédio da instituição se encontrar situado no centro da cidade, resultam em um ambiente marcado por ruídos intensos, o que costuma ser desconfortável aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que frequentemente demonstram sensibilidade e incômodo com o barulho durante as aulas.

Na escola pesquisada, considerando o mês de maio de 2025, há 22 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que são considerados público da Educação Especial, sendo o TEA (Transtorno do Espectro Autista), o diagnóstico com frequência predominante, assim como consta na Tabela 4.

Tabela 4 – Perfil dos alunos público da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola.

<b>Turma</b>	<b>Número de alunos da Educação Especial</b>	<b>Diagnóstico</b>
1º Ano	5	4 alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) 1 aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia cerebral leve e Transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem. Distúrbio do sistema nervoso que afeta a função motora
2º Ano	6	1 aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) 1 aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)* e investigando dislexia* (diagnósticos informados pela responsável no momento da entrevista) 4 alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)
3º Ano	5	1 aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)* e Altas habilidades* (diagnósticos informados pela responsável no momento da entrevista) 1 aluno com Deficiência intelectual grave e Síndrome de Down 3 alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA),
4º Ano	6	6 alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Fonte: Documentos internos da escola. Elaborado pela autora (2025).

Cabe ressaltar, de acordo com o artigo 3 da Resolução 4.256 (Minas Gerais, 2020), que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, que se considera público da Educação Especial os estudantes que apresentam deficiência de natureza física, mental, e intelectual ou sensorial, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas habilidades/superdotação.

O PPP da escola pesquisada reforça, como objetivo da Educação Especial, assegurar aos estudantes público desta modalidade de ensino o direito de acesso à escola e ao currículo, assim como a permanência, percurso escolar e uma escolarização de qualidade, através da oferta dos atendimentos educacionais especializados. Além disso, o PPP também afirma o compromisso com a oferta da acessibilidade para todos os alunos público da Educação Especial, cumprindo as determinações das Resoluções nº 4.692 (Minas Gerais, 2021) e nº 4.256 (Minas Gerais, 2020) que orientam as instituições da rede estadual de Minas Gerais. Porém, não existe no documento estratégias traçadas para promover a inclusão desses estudantes na instituição.

Visando oferecer suporte ao processo pedagógico de escolarização desses alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola conta, no momento, com oito professores de apoio. Tais profissionais são contratados anualmente, sendo assim, a rotatividade desses professores no início de cada ano letivo é expressiva na escola. Quanto à formação exigida para concorrer a vaga, os professores precisam possuir a habilitação mínima estabelecida na Resolução 4.920/2023 (Minas Gerais, 2023). A Tabela 5 apresenta a relação de profissionais que atualmente exercem a função de professores de apoio na escola, assim como as suas devidas formações, turmas em que atuam e número de alunos atendidos.

Tabela 5 - Perfil dos professores de apoio dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola

Professor	Formação	Turma	Número de alunos atendidos
1	Pedagogia com especialização em Educação Especial.	1º Ano	3
2	Pedagogia com especialização em Educação Especial.	1º Ano	2
3	Normal superior com especialização em Educação Especial.	2º Ano	3
4	Normal superior com especialização em Educação Especial.	2º Ano	3
5	Normal superior com especialização em Educação Especial.	3º Ano	2
6	Pedagogia com especialização em Educação Especial.	3º Ano	3
7	Pedagogia e licenciatura em Educação Especial.	4º Ano	3
8	Pedagogia, Normal Superior, Licenciatura e especialização em Educação Especial. Especialização em gestão educacional e em neuropsicopedagogia	4º Ano	3

Fonte: Documentos internos da escola. Elaborado pela autora (2025).

Através da análise dos dados da tabela, é possível identificar que oito turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem o suporte de professores de apoio. Tais profissionais possuem licenciatura na área da educação e especialização em Educação Especial. Também é possível perceber que, quase a totalidade das profissionais, realizam atendimento a três estudantes público da Educação Especial.

A instituição também oferta para esses alunos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos, no contraturno escolar. O objetivo central do AEE é promover condições de acesso equânime no ensino regular garantindo apoio especializado contemplando as necessidades individuais dos alunos. Assim como destaca o PPP da escola (PPP<sup>8</sup>, 2022), o AEE busca identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar as barreiras físicas e atitudinais, para que o processo se dê de forma a contemplar o ensino aprendizagem e garantir a continuidade e conclusão das etapas do ensino.

<sup>8</sup> O documento está sendo citado dessa forma com o intuito de manter o sigilo do nome da escola.

Atualmente a escola conta com duas professoras efetivas de AEE atuando na Sala de Recursos. Uma professora realiza os atendimentos no turno da manhã e a outra, no turno da tarde. A professora do turno da manhã é graduada em Pedagogia e especialista em Educação Especial e em Psicopedagogia. A professora que atende no turno da tarde é graduada em Pedagogia e em Fonoaudiologia e especialista em Educação Especial.

A Sala de Recursos da escola pesquisada fica localizada no segundo andar do prédio sede. O espaço destinado a esse atendimento, apesar de bem-organizado, é pequeno, se considerados a estrutura física da escola e o número expressivo de estudantes que têm o direito ao atendimento. Além de atender aos alunos da instituição, no momento, a referida Sala de Recursos também está autorizada a atender aos estudantes de outras quatro escolas da cidade. Segundo relatos das professoras que atuam na Sala de Recursos, ainda não é total a adesão dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental público da Educação Especial a esse atendimento. De acordo com as professoras, muitas famílias alegam não ter disponibilidade para levar os estudantes no contraturno escolar, o que compromete a frequência. Ambas também mencionaram que, caso o atendimento pudesse ser realizado no mesmo turno das aulas regulares (antes do início das aulas, ou logo após o término das atividades), possivelmente haveria um aumento, tanto na participação, quanto na assiduidade dos estudantes. Porém, a resolução vigente estabelece que esse atendimento aconteça no contraturno escolar. O fato do atendimento dos estudantes acontecer no contraturno escolar também dificulta a troca de informações entre os professores que atuam na Sala de Recursos e os professores regentes e de apoio da instituição, já que os turnos de trabalho desses profissionais são diferentes.

Considerando esses aspectos estruturais e organizacionais, bem como os desafios identificados no funcionamento da Sala de Recursos, torna-se essencial analisar como tais condições impactam a participação e o envolvimento das famílias no cotidiano escolar. Assim, a próxima seção apresenta os principais indicativos de participação familiar na instituição, destacando os espaços, práticas e dinâmicas que caracterizam essa relação no contexto investigado.

#### **2.4.2 Indicativos de participação das famílias na escola: os espaços de participação das famílias dos alunos público da Educação Especial na escola**

As relações estabelecidas entre a família e a escola exercem impactos diretos no desenvolvimento pessoal e escolar dos estudantes. Conforme ressaltam Polonia e Dessen (2005), o envolvimento familiar no processo educacional interfere expressivamente no desempenho escolar. As autoras afirmam que “a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social” (Polonia e Dessen, 2005, p.304).

Para que essa relação se concretize de forma eficaz e significativa, é fundamental que a escola implemente ações visando impulsionar o acolhimento e a valorização da participação da família em seu cotidiano. De acordo com Oliveira e Araújo (2010), a iniciativa de promover uma relação harmoniosa entre a família e a escola deve partir da própria instituição, dos seus profissionais, uma vez que estes possuem formação específica para desenvolver tais ações. No entanto, as autoras ressaltam que os parâmetros dessa relação devem ultrapassar a mera orientação de direcionar os responsáveis sobre como devem ensinar os estudantes, função que ainda prevalece nas práticas escolares.

Ao observar a dinâmica da escola pesquisada é possível identificar que a interação com as famílias dos estudantes público da Educação Especial ainda acontece de forma pontual, restrita, principalmente, a momentos específicos como apresentações dos alunos em determinadas datas comemorativas ou projetos, reuniões bimestrais coletivas e convocações individuais para tratar de dificuldades relacionadas à aprendizagem e ao comportamento dos estudantes ou de atualização de documentos, como laudos e pareceres médicos.

O contato mais frequente com as famílias dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atualmente, ocorre através de grupos de *whatsapp*, destinados aos responsáveis. Os grupos são usados pela equipe diretiva para a divulgação de informes gerais da escola, conforme as turmas. Tal comunicação acaba sendo marcada por características unilaterais e verticalizadas, já que a escola assume uma posição de emissora das informações enquanto as famílias permanecem predominantemente como receptoras.



Além disso, os responsáveis costumam procurar a escola presencialmente sempre que se faz necessário esclarecer dúvidas, ou tratar de questões específicas. No entanto, esses contatos cotidianos geralmente não são registrados em atas, o que dificulta o acompanhamento das reais demandas apresentadas pelas famílias durante esses atendimentos.

As reuniões de responsáveis, previstas no calendário escolar, também configuram importantes momentos de contato da escola pesquisada com as famílias. Tais reuniões, realizadas de forma coletiva e organizadas por turmas, costumam ocorrer no início do ano letivo e ao final de cada bimestre.

A primeira reunião com os responsáveis é ministrada pela vice-diretora e especialistas da escola e, conta também, com a presença dos professores. As demais, são ministradas pelos professores, a partir de uma sugestão de temáticas propostas pelas especialistas da escola e através de pautas específicas de cada professor regente, de especificidades de cada turma.

Já as reuniões individualizadas costumam acontecer eventualmente na instituição, mediante a solicitação dos professores ou dos responsáveis. Essas reuniões têm por objetivo principal o acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos estudantes, especialmente em situações que demandam atenção específica, como dificuldades de aprendizagem ou questões comportamentais. Tais atendimentos costumam ser registrados em atas, que apresentam brevemente o motivo da conversa e as orientações e conclusões do atendimento. Participam dessas reuniões os responsáveis, professora e especialista. A cópia da ficha de atendimento utilizada na instituição encontra-se disponível no Anexo A do presente estudo.

A participação das famílias na escola também costuma acontecer em apresentações organizadas em datas comemorativas ou em culminâncias de projetos. Tais momentos representam oportunidades importantes para que os responsáveis acompanhem de perto as produções e apresentações dos estudantes. No entanto, observa-se que essa forma de participação, embora relevante, ainda acontece de maneira pontual e, muitas vezes, limitada à presença dos responsáveis em apresentações e exposições dos estudantes.

Até o momento, não se observa ações específicas na escola direcionadas à aproximação com os familiares dos alunos considerados público da Educação

Especial. Ainda não acontece na instituição encontros periódicos, visando estreitar os laços com essas famílias e promover acolhimento, orientações e incentivo a maior participação desses responsáveis na rotina escolar dos estudantes. Diante das observações realizadas no contexto escolar, percebe-se que, possivelmente, o contato mais direto e frequente com esses responsáveis fica, predominantemente, em função do professor regente ou do professor de apoio, em situações informais, geralmente nos horários de entrada e de saída dos alunos. Cabe ressaltar que as evidências empíricas que motivaram a realização desta pesquisa serão apresentados no Capítulo 3.

A própria resolução estadual em vigência na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, Resolução 4.256/2020 (Minas Gerais, 2020), que estabelece diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial no estado, carece de protocolos que visam, de forma mais específica, promover momentos de aproximação, acolhimento e orientação às famílias desses estudantes.

Em síntese, o presente capítulo apresentou uma análise sobre o caso de gestão investigado, destacando os desafios e as possibilidades que permeiam a relação entre a escola e as famílias dos estudantes da Educação Especial. Foram abordados os principais marcos legais da educação inclusiva no contexto federal e estadual de Minas Gerais, após a implementação da Constituição de 88. Também foram analisadas as normativas que fazem menção à relação entre família e escola. Por fim, o capítulo caracterizou a escola pesquisada, evidenciando as ações implementadas pela instituição para promover o fortalecimento do vínculo entre a comunidade escolar e as famílias dos estudantes público da Educação Especial.

O próximo capítulo apresentará os referenciais teórico e metodológico que direcionaram o estudo, assim como a análise dos dados da pesquisa.

### **3 ENTRE O IDEAL E O REAL: ANÁLISE DAS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O capítulo está organizado em 3 seções, que trazem a discussão teórica que subsidia o trabalho, o percurso metodológico que sustenta a análise do caso e a análise dos dados obtidos na escola investigada.

A primeira seção, responsável pela fundamentação teórica, está dividida em duas subseções. A primeira contempla a Educação Especial na perspectiva inclusiva, destacando os paradigmas históricos que nortearam as práticas educacionais direcionadas aos estudantes público da Educação Especial. A segunda aborda as diferentes perspectivas que envolvem a relação família e escola, enfatizando potencialidades e desafios que emergem dessa interação no contexto da inclusão escolar. Através da articulação entre as dimensões da inclusão educacional e da parceria entre família e escola, pretende-se compreender como tais relações impactam nos processos de escolarização dos estudantes público da Educação Especial.

A segunda seção tem como objetivo apresentar a metodologia adotada na pesquisa, detalhando os sujeitos envolvidos, as técnicas usadas para a coleta de dados e os procedimentos de análise empregados no desenvolvimento do estudo.

A terceira seção objetivou melhor compreender as formas de comunicação entre a escola pesquisada e as famílias dos alunos, público da Educação Especial que estão matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através da análise interpretativista dos dados coletados durante a pesquisa na instituição.

Por fim, a quarta seção objetivou enriquecer a compreensão das relações estabelecidas entre essas famílias e a escola através da aplicação e análise de entrevistas com os sujeitos participantes previamente delimitados na pesquisa.

A partir dessas análises iniciais, que permitiram compreender o contexto institucional e as dinâmicas de interação entre escola e famílias, torna-se necessário avançar para a discussão conceitual que sustenta este estudo. Assim, na seção seguinte, apresentam-se os principais fundamentos teóricos sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e sobre a relação família e escola, de modo a oferecer o arcabouço necessário para interpretar os achados da pesquisa e aprofundar a compreensão das interfaces que permeiam esse processo.

### 3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: CONCEITOS E INTERFACES

Nesta seção serão abordadas as temáticas da Educação Especial inclusiva e da relação família e escola, do ponto de vista do seu conceito, analisando como essa relação pode influenciar na inclusão dos estudantes, evidenciando os fatores que favorecem ou dificultam a construção de uma escola efetivamente inclusiva.

As discussões serão embasadas em autores que nos auxiliam na compreensão da temática abordada. O objetivo da seção é consolidar uma base teórica sólida que favoreça a análise do caso estudado.

Nesse contexto, para o desenvolvimento da temática Educação Especial Inclusiva foram fundamentais as contribuições de autores como: de Mantoan (2001, 2011), Glat (2005, 2018), Kassar (2011), Marques (2012, 2015), Antunes (2012), Antunes (2016), Secundino e Santos (2023) e Pletsch e Mendes (2024), Bittencourt<sup>1</sup> (2024) e Bittencourt<sup>2</sup> (2024) e Bittencourt (2025). O conceito de relação família e escola está embasado nas contribuições de Polonia e Dessen (2005, 2007), Oliveira e Araújo (2010), Resende e Silva (2016), Saraiva-Jungles e Wagner (2016) e Campos (2021).

#### 3.1.1 Educação Especial na perspectiva inclusiva

As discussões apresentadas nesta seção fundamentam-se em estudos importantes para a compreensão da temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva, abordando sua trajetória histórica, os marcos legais e os desafios que ainda estão presentes na efetivação dessa modalidade de ensino no Brasil.

A educação brasileira se consolidou, historicamente, marcada por práticas padronizadas e de caráter segregacionista, “de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc.” (Kassar, 2011, p.76) como se os estudantes que não se enquadrassem nos padrões estabelecidos não fossem aptos à escolarização. De acordo com Antunes (2016, p. 61),

para corresponder aos anseios da sociedade moderna, os indivíduos deveriam estar inscritos dentro de um padrão de “normalidade” e comportamento que correspondesse às necessidades sócio-políticas e econômicas do capitalismo emergente. Ser perfeito, eficiente e produtivo eram pré-requisitos para pertencer à sociedade.

Imersa nesse contexto, a instituição escolar permaneceu por muito tempo pautada em práticas homogeneizadoras, ignorando a diversidade presente em seu interior e reforçando, assim, uma lógica excludente. A naturalização da marginalização do acesso educacional de determinados grupos sociais no país, também incluiu as pessoas com deficiência. Segundo Kassar (2011, p. 62), o atendimento educacional ofertado às pessoas com deficiências no Brasil consolidou-se, predominantemente, de maneira desvinculada da educação direcionada aos demais estudantes que, de acordo com os padrões estabelecidos socialmente, “não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como ‘anormal’”.

Mantoan (2011), apresenta uma reflexão importante sobre o percurso da Educação Especial. A primeira direção apresentada pela autora revela uma concepção de oposição entre Educação Especial e o ensino regular. A segunda, implica a integração desses estudantes, sendo marcada por uma inclusão parcial, acompanhada, de forma direta ou indireta, do ensino especial. Já a terceira direção, implica a inclusão dos estudantes nas salas de aula do ensino regular, demandando mudanças, mas, não nos alunos para se enquadrarem aos padrões estabelecidos pela escola, e sim nas próprias instituições, para que possam atender às especificidades e necessidades de todos. Secundino e Santos (2023) também explanam brevemente sobre esse percurso:

podemos dizer, que o período da exclusão era quando as crianças com deficiência não eram integradas na sociedade, não sendo aceitas porque eram consideradas pecadoras ou “portadoras” de alguma excepcionalidade, as quais destoavam do padrão de normalidade imposto. Já o período de segregação era quando as crianças com deficiências eram separadas da sociedade, ou seja, pessoas com deficiência para um lado e sem deficiência para o outro, o ensino era, portanto, diferenciado. O período de integração foi quando a criança com deficiência foi incorporada ao contexto escolar, mas a escola continuou igual, sem se adaptar às necessidades das mesmas, as crianças é que tinham que se adaptar a escola. O período de inclusão começou a partir de 1990, onde as crianças com e sem deficiência convivem no mesmo espaço, passaram a ter os mesmos direitos, sendo respeitadas as necessidades e diferenças de cada uma (Secundino e Santos, 2023, p.11).

As reflexões dos autores evidenciam que a trajetória social e educacional das pessoas com deficiência foi marcada por diferentes paradigmas, perpassando pela

exclusão, segregação, integração e somente, na década de 90 consolidou-se o paradigma da inclusão. Tal percurso revela que o reconhecimento e a garantia de direitos dessas pessoas é uma conquista recente.

Nesse contexto, a década de 90 foi marcada por significativos avanços para a consolidação de uma proposta de educação inclusiva no país. Conforme Kassar (2011), esse processo foi fortemente impulsionado pela promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), já que a normativa consagrou a educação como direito de todos e assumiu o compromisso com a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Tais preceitos ofereceram sustentação legal e política à construção de uma educação democrática e inclusiva.

Os ideais assegurados pela Constituição de 1988 favoreceram o amadurecimento da perspectiva da Educação Especial inclusiva enquanto política pública, promovendo uma mudança paradigmática nas concepções que envolvem a temática. Essa nova abordagem contribuiu para superar a lógica da Educação Especial segregacionista, já que enfatizou a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Impulsionada pela Constituição (Brasil, 1988) e, posteriormente reforçada por outros importantes marcos legais, como a LDB (Brasil, 1996) e a PNEEPEI (Brasil, 2008), a Educação Especial deixa, assim, de ser vista como modalidade paralela e passa a integrar o projeto pedagógico das escolas regulares.

Apesar dos avanços legais no acesso dos estudantes com deficiências no ensino regular, a efetivação da inclusão nas práticas escolares ainda se revela um desafio. A presença dos estudantes com deficiência nas escolas regulares não é suficiente para garantir o acolhimento das diferenças e a promoção de aprendizagens significativas para esse público. Marques e Antunes (2015), ressaltam a função contraditória assumida pela escola que, ao mesmo tempo que buscou minimizar as desigualdades, também contribuiu para classificar e selecionar os estudantes, através de suas práticas meritocráticas e seletivas. Nesse contexto, o processo de construção de uma proposta educacional inclusiva tem sido marcado por avanços, retrocessos e contradições.

A inclusão escolar, assim como enfatizado por Antunes (2016), vai além do acesso do aluno na escola regular. De acordo com a autora, garantir o acesso ao ensino regular constitui apenas a primeira etapa do processo de inclusão, sendo,

assim, insuficiente para promover a inclusão, se as práticas escolares permanecerem excludentes. Para ela, a inclusão deve ser compreendida como um “princípio educativo que deve garantir a todos os alunos – independentemente de sua deficiência ou necessidade especial-acesso, permanência e pleno desenvolvimento” (Antunes, 2016, p. 59).

Essa concepção é corroborada por Mantoan (2001), que concebe a inclusão enquanto consequência de um ensino de qualidade para todos, o que demanda da escola novos posicionamentos, modernização do ensino e aperfeiçoamento das suas práticas, de forma a contemplar as necessidades e especificidades de cada estudante. A autora aponta que o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular está relacionado às “possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes” (Mantoan, 2001, p.3), o que demanda, segundo a autora, superar os desafios que permeiam no âmbito da inclusão priorizando a qualidade do ensino regular e da turma regular, espaço que deve ser de todos que neles se inserem.

Tratando também sobre a temática, Kassar (2011) enfatiza que um sistema educacional inclusivo deve ser “formado de escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum” (Kassar, 2011, p.53). A perspectiva defendida pela autora reafirma o direito à convivência escolar e o reconhecimento das diferenças no espaço educacional como dimensões relevantes para construção de uma sociedade mais democrática.

Ainda analisando o contexto da Educação Especial, Glat (2018) evidencia que essa modalidade de ensino demanda no século XX uma nova configuração, que envolve ressignificações na formação e posicionamento da escola e dos seus profissionais, de forma a reconhecer e legitimar as pessoas com deficiências enquanto capazes de construir conhecimentos e se desenvolverem, se a elas forem ofertados suporte e oportunidades adequadas. Para a autora, o principal obstáculo à inclusão escolar reside na tensão que ainda envolve o ensino comum e a Educação Especial, que persiste como polarização entre práticas excludentes e tentativas de inclusão. A superação desse impasse envolve um olhar atento às potencialidades dos estudantes com deficiência, assim como a possibilidade de suporte pedagógico adequado às suas necessidades específicas.

Dessa forma, as discussões apresentadas até o momento nos levam a refletir que, apesar dos avanços normativos na garantia do acesso dos estudantes público da Educação Especial ao ensino regular, ainda estamos muito distantes de práticas inclusivas na escola que viabilizem a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Nesse contexto, Marques e Antunes (2015, p.340) afirmam que

a inclusão ainda não firmou mudanças significativas na estrutura da maioria das escolas dos sistemas educacionais. Assim, um dos maiores desafios da educação inclusiva é romper com as práticas educativas que não levam em consideração as especificidades dos alunos e das alunas e suas diferentes maneiras de aprender (Marques e Antunes, 2015, p.340).

Partindo da mesma perspectiva, Mantoan (2011) ressalta que o futuro da educação inclusiva depende de uma expansão rápida de projetos que sejam, de fato, verdadeiramente comprometidos com a transformação da escola, para atender aos novos tempos e a todos os estudantes. Para tanto, esse é o momento em que se faz necessário “descartar os subterfúgios teóricos, as distorções propositais do conceito de inclusão, condicionada à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, para atender às expectativas e exigências da escola” (Mantoan, 2011, p.12).

A educação inclusiva como direito precisa garantir a esses estudantes, não apenas o acesso à escolarização, mas também a vivência plena da cidadania, o que demanda da escola um compromisso com a equidade, valorização da diferença e construção de práticas pedagógicas capazes de responder às múltiplas formas de aprender dos educandos.

A inclusão “contempla o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação de todos os alunos e alunas nas suas diferenças” (Marques e Antunes, 2015, p. 340). Nesse sentido, as diferenças, longe de constituírem obstáculos, devem ser vistas como oportunidades de enriquecimento do processo educativo, possibilitando o diálogo com diferentes saberes e experiências. A inclusão não deve, assim, ser compreendida como um desafio isolado da Educação Especial, mas como um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar com o direito à educação para todos.

Partindo das reflexões de Medeiros *et al.* (2024), é possível conceber as escolas inclusivas como espaços que se organizam de forma democrática e coletiva, com o intuito de atender as diferentes trajetórias de aprendizagem. A busca de uma sociedade inclusiva e democrática demanda que o espaço escolar deixe de ser restrito



à eficiência técnica e ao planejamento com metas predominantemente quantitativas, e passe, constantemente, a “tornar-se um espaço de acolhimento, de respeito à diversidade, de fala e de escuta, para a inclusão de todos” (Weker e Fonseca, 2025 p.17).

Ensinar, como evidencia Paulo Freire (1996), exige aceitação do novo e rejeição a discriminação. Partindo dessa perspectiva, refletir sobre a Educação Especial inclusiva, demanda ultrapassar a mera garantia do acesso ao ensino regular e da adaptação de metodologias. Sendo assim, também se faz necessário reconhecer que cada sujeito aprende de forma singular e que essa diversidade não representa obstáculo, mas sim uma oportunidade de enriquecer o processo educativo.

Conclui-se, assim, que a construção de uma escola que, de fato, oportunize o acolhimento e a inclusão de todos os estudantes, demanda transformações nas práticas cotidianas. O alcance dessas mudanças pode ser potencializado por meio de um processo contínuo de formação da equipe escolar, aliado ao fortalecimento do envolvimento e do diálogo entre escola e família.

Nesse sentido, compreender como essas transformações podem se materializar no cotidiano escolar requer aprofundar a análise sobre o papel desempenhado pelas famílias e pela instituição na construção de práticas inclusivas. A seção a seguir, portanto, dedica-se a discutir a relação família e escola, evidenciando sua relevância para a trajetória educacional do estudante e para o fortalecimento de uma inclusão que seja, de fato, efetiva e compartilhada.

### **3.1.2 Relação família e escola: traçando olhares sobre a relevância da família e da escola para a inclusão do estudante**

Esta seção discorre sobre a relação família e escola, com ênfase em suas implicações na inclusão dos estudantes que são público da Educação Especial. Essa relação, historicamente marcada por conflitos e desafios, demonstra expressivo potencial quando se pauta em princípios de colaboração, corresponsabilidade e gestão democrática, na perspectiva de envolvimento dos mais diversos atores nos processos do fazer a educação escolar.

Os termos colaboração e corresponsabilidade no contexto da relação entre família e escola, apresentam múltiplas possibilidades de interpretação e de aplicação

prática. Mesmo diante de tal diversidade, ambos os conceitos remetem à ideia de construção conjunta do processo educativo, em que as duas instituições exercem funções importantes no desenvolvimento do estudante. Assim, como evidenciam Oliveira e Araújo (2010), família e escola possuem responsabilidades no processo educativo do ser humano. Nesse sentido, trata-se de um processo compartilhado, que demanda o envolvimento de ambas. Diante disso, torna-se importante primeiramente “o reconhecimento do meio familiar como um verdadeiro aliado da escola no seu empreendimento educacional, não se restringindo, a escola, à concepção paternalista e de mera tutoria das atividades e orientações familiares” (Dessen e Polonia, 2005, p. 306).

Nesse contexto, a colaboração da família no processo educativo não significa somente comparecer às reuniões e aos eventos escolares, mas assumir um papel ativo no acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes. Como evidenciam Dessen e Polonia (2005, p. 304) “a escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos”. Essa colaboração demanda abertura da escola para acolher a diversidade de realidades familiares e para promover práticas participativas que envolvam os responsáveis ao seu cotidiano.

A corresponsabilidade entre a família e a escola amplia as possibilidades de colaboração entre elas, já que reafirma a necessidade do comprometimento conjunto no processo educativo dos estudantes. A concretização dessa corresponsabilidade, de acordo com Polonia e Dessen (2005, p.306), torna-se potencializada se as diferentes estratégias institucionais proporcionarem “um ambiente mais acolhedor e afetivo, que possibilitasse à família recapitular o valor da criança e o sentido de responsabilidade compartilhada”.

Polonia e Dessen (2005) enfatizam que a família e a escola constituem os dois principais contextos de desenvolvimento humano, atuando como instituições fundamentais na formação integral dos indivíduos, podendo exercer função propulsora ou inibidora nesse desenvolvimento. De acordo com as autoras (2005), a família tem entre suas principais funções a socialização da criança, sendo responsável por inseri-la “no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola” (Polonia e Dessen, 2005, p.304). Por sua vez, a escola também assume papel relevante no desenvolvimento do indivíduo, “mais

especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado e em suas áreas distintas de conhecimento” (Polonia e Dessen, 2005, p.304).

Oliveira e Araújo (2010) compartilham dessa mesma perspectiva ao afirmar que a família e a escola representam os principais contextos de desenvolvimento humano. De acordo com as autoras, escola e família atuam em esferas distintas, apresentando especificidades e complementaridades na formação dos indivíduos, cabendo à instituição familiar a responsabilidade pela educação primária, que caminha em sintonia com os padrões sociais vigentes em determinada cultura e, competindo à escola, a função de socializar o saber sistematizado.

Nesse sentido, a articulação entre família e escola se faz importante para o desenvolvimento dos estudantes em sua integralidade, como também para a sua inclusão no contexto escolar. Quando ambas as instituições estabelecem relações pautadas na cooperação e no diálogo, a trajetória educacional do estudante da Educação Especial torna-se mais propícia a caminhar de forma inclusiva e significativa. Sendo assim, ações desempenhadas nos dois contextos, ainda que distintas em sua natureza e objetivos, precisam caminhar em sintonia para favorecer a inclusão plena desses estudantes.

Mesmo diante das múltiplas possibilidades de configurações familiares, é possível observar que os responsáveis tendem a participar de diferentes maneiras na vida escolar dos estudantes. Como afirmam Saraiva-Jungles e Wagner (2016, p.115), “independentemente do contexto cultural, os pais tendem a participar e se envolver das mais variadas formas com a escola dos seus filhos e demonstram preocupação com o sucesso dos mesmos na escola”.

Diferentes tipos de envolvimento marcam as relações estabelecidas entre a família e a escola, através de graus de interação e corresponsabilidade distintos. Resende e Silva (2016) identificam quatro níveis de envolvimento entre as duas instâncias que, de acordo com as autoras, possuem ações interdependentes. O primeiro nível, denominado nível primário, é estabelecido no momento em que os responsáveis efetivam a matrícula do aluno na escola. O segundo nível diz respeito à recepção de informações advindas da instituição. O terceiro engloba as diversas interações mais consistentes entre as duas instâncias. Por fim, o quarto contempla as interações institucionalizadas, através da participação mais efetiva dos familiares em órgãos de gestão da escola. No entanto, as autoras ressaltam que, embora as

legislações brasileiras considerem tais níveis, a sua formulação ainda acontece de forma superficial, sendo marcadas por fragilidades no detalhamento das formas de realizar e de regular esse estreitamento de relações. Sendo assim, os critérios e procedimentos necessários para o alcance desses objetivos ficam a cargo das instituições.

Apesar da reconhecida relevância da família e da escola no compartilhamento das tarefas relacionadas à educação e socialização dos indivíduos, Saraiva-Jungles e Wagner (2016) apontam que os estudos que se dedicam a melhor compreender as relações estabelecidas entre as duas instituições são relativamente recentes. Além disso, os autores ressaltam que a temática ainda carece de sistematização, o que dificulta a construção de uma avaliação precisa sobre a importância e o papel que essa relação desempenha na sociedade.

Além das fragilidades na regulamentação, a relação entre a família e escola é muitas vezes permeada “por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada” (Oliveira e Araújo, 2010, p. 102). Essa lógica contribui para restringir a participação familiar na escola e limitar as potencialidades dessa relação.

Apesar dos potenciais benefícios que uma boa integração entre família e escola podem desempenhar no desenvolvimento e inclusão do estudante, Polonia e Dessen (2005) advertem que a integração entre as duas instâncias não é uma tarefa fácil e não pode ser vista de forma idealista. Nesse sentido, as autoras destacam que, diversos fatores podem fragilizar a participação das famílias na vida escolar dos estudantes, dentre os quais se destacam:

o pouco tempo para acompanhar a criança, as oportunidades mínimas para realizar a aproximação com a escola, a indiferença ou antagonismo quanto à sua presença na instituição, são comuns no espaço escolar. Outros fatores dificultam a aproximação entre pais e professores, dentre eles, as barreiras culturais, especialmente quando a escola não as considera como elo importante nesta cadeia (Polonia e Dessen, 2005, p.308).

Dessa forma, se faz importante que a escola assuma a responsabilidade de fomentar o envolvimento das famílias, criando condições favoráveis à sua participação efetiva. Segundo Oliveira e Araújo, (2010) é função da escola e dos seus profissionais que detêm de formação específica, promover a iniciativa de consolidar uma relação harmoniosa com as famílias. No entanto, a escola ainda não está preparada,

demonstrando pouco empenho para impulsionar o envolvimento familiar nas suas práticas. A ação das famílias torna-se, assim, “limitada e determinada de acordo com os interesses da escola” (Oliveira e Araújo, 2010, p. 104). Nesse contexto, é possível perceber que a escola ainda demonstra pouca tendência para buscar parceria com as famílias e proporciona pouco espaço para o diálogo e construção conjunta com os familiares em questões específicas da escola, como na área pedagógica.

Ao analisar o contexto da Educação Especial, cabe ressaltar que a parceria entre a escola e a família é um pilar importante para que a inclusão escolar desses alunos aconteça de forma plena e eficaz. Mantoan (2011) enfatiza que

os pais são os grandes aliados dos que estão empenhados na construção da nova escola brasileira – a escola inclusiva, aberta às diferenças. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com e sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e/ou maquilam o que sempre existiu (Mantoan, 2011, p.13).

Nesse sentido, torna-se fundamental que a família seja reconhecida como parte integrante das ações da escola. A participação familiar precisa superar os momentos pontuais e de caráter superficial na escola, e passar a se consolidar como práticas contínuas e cooperativas. Para tanto, para que essa participação seja consolidada, se faz necessário à escola assumir a função de fomentar em suas práticas uma cultura de acolhimento e de diálogo com as famílias, contribuindo efetivamente para que esses familiares se sintam pertencentes e atuantes na rotina escolar dos seus filhos.

Em suas abordagens, Medeiros, *et al.* (2024) enfatizam que as escolas inclusivas são aquelas que se planejam através de ações coletivas. De acordo com os autores, “a gestão desse processo requer diálogo, cooperação, reciprocidade, acolhimento, troca e solidariedade” (Medeiros, *et al.*, 2024, p.9). Tais fatores, além de se fazerem importantes no fortalecimento da inclusão escolar, também favorecem a consolidação de um modelo de gestão pautado na participação e no pertencimento de todos.

Partindo da mesma perspectiva, Bittencourt<sup>1</sup> e Bittencourt<sup>2</sup> (2025, p.13) enfatizam que “a gestão democrática esvaziada de participação não faz nenhum sentido”, reafirmando que a efetividade desse modelo de gestão perpassa por práticas coletivas. Ao enfatizar a importância do princípio de participação escolar, Lima (2014) defende que a participação decisória ativa é uma dimensão central da gestão escolar

democrática. Segundo o autor, a participação na escola não deve ser reduzida ao direito de acesso às informações.

As possibilidades de envolvimento e de participação efetiva dos diferentes atores do contexto escolar nas decisões escolares necessitam ser ampliadas, pois, de acordo com Lima (2014, p. 1.072)

só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas, rompendo com encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas a que falta substantividade democrática.

A gestão escolar, quando pautada em práticas democráticas, assume importante função na superação de lacunas que historicamente vêm limitando a participação efetiva da família na escola, além de contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor às diferenças, já que favorece a consolidação da cultura participativa da comunidade escolar no processo de tomada de decisões.

Cabe evidenciar que a gestão democrática da escola pública é um princípio assegurado pela Constituição Federal de 1988. Esse princípio também está presente na LDB (Brasil, 1996) que, no Art. 14, define normas da gestão democrática do ensino, atribuindo entre os seus princípios a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local.

Porém, é importante mencionar que a relação entre família e escola, conforme enfatizam Saraiva-Jungles e Wagner (2016), é ampla e influenciada por inúmeras variáveis, configurando-se como uma temática complexa. Assim como ressalta Campos (2021), desde o início do século XX, principalmente com o advento do discurso do movimento escolanovista, quando se intensificou a preocupação em aproximar as famílias da instituição escolar, o objetivo principal dessa aproximação não era promover uma integração colaborativa entre educadores e famílias, mas sim, “civilizar, instruir e normalizar os padrões familiares para o progresso do país. A família era o meio mais eficaz para garantir a implementação e a propagação das novas políticas de saúde e educação” (Campos, 2021, p.14).

Mesmo diante da importância dessa parceria para o desenvolvimento dos estudantes, ainda persistem desafios na efetivação de ações concretas que promovam, de fato, uma aproximação eficaz entre essas duas instâncias. Muitos estudos ainda demonstram dificuldades em apresentar propostas práticas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar, visando aprimorar essa relação. Tal

difficuldade se reflete na escola, que ainda demonstra carência de formação da equipe para elaborar estratégias de aproximação com as famílias.

É possível identificar uma série de estudos que discorrem sobre essas dificuldades que permeiam na relação entre escola e família, porém ainda se faz necessário

avançar com relação a este primeiro momento de diagnóstico de dificuldades para outro patamar, cujo foco seja pensar estratégias de intervenção, construção de instrumentos validados para nossa realidade e alternativas de trabalho que deem conta de otimizar a relação entre escola e família, docentes e pais ou responsáveis, migrando do 'o quê é difícil' para o 'como transformar' tal situação (Saraiva-Jungles e Wagner, 2016, p.122).

Conclui-se que um dos principais desafios que envolvem a temática relação família e escola se encontra na construção de caminhos capazes de transformar os desafios existentes nessa relação em oportunidades de aproximação, corresponsabilidade e parceria no contexto escolar. Nesse sentido, Dessen e Polonia (2007) esclarecem que se faz importante a implementação de políticas públicas que assegurem a aproximação entre as duas instituições, reconhecendo as especificidades de cada contexto, sobretudo relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de todos os envolvidos.

A partir do que foi tratado até aqui, a Seção 3.2 discorrerá sobre os métodos e instrumentos que foram utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

### 3.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, no dia 30 de abril de 2025, através do parecer número 7.539.665. O estudo inserido no campo das ciências humanas, adotou abordagem qualitativa. A escolha pela pesquisa qualitativa se justificou pelo fato desta possibilitar a compreensão da realidade através de uma relação dinâmica entre os sujeitos e o espaço a ser investigado, ocupando, assim, “um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p.21).

A investigação situou-se como um Estudo de Caso, já que, segundo Lüdke e André (1986, p.17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa foram a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi subsidiada pela análise interpretativa dos registros escolares e pelo instrumento de entrevista.

As abordagens metodológicas descritas tiveram por objetivo compreender as potencialidades e os desafios que envolvem as relações estabelecidas entre uma escola estadual situada na cidade de Juiz de Fora e as famílias dos seus alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental que são público da Educação Especial.

A pesquisa foi realizada a partir das principais fases metodológicas: a) revisão bibliográfica; b) coleta de dados, realizada através da pesquisa de documentos e das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes durante a pesquisa de campo; c) análise de dados, através da organização e sistematização das informações coletadas; d) revisão final e realização da escrita a partir das interpretações dos resultados, conforme os objetivos traçados no estudo; e) apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE), com proposição de estratégias que visam fortalecer um atendimento educacional mais inclusivo na escola, através de práticas cotidianas que envolvem a participação das famílias. Os processos metodológicos adotados encontram-se em conformidade com os padrões éticos e científicos pertinentes.

Os estudos de revisão bibliográfica que, segundo Cavalcante e Oliveira (2020, p.85) “caracterizam-se pelo uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos”, tornaram-se relevantes ao estudo, pois possibilitaram uma análise crítica dos conhecimentos já produzidos sobre o tema a ser pesquisado, através da contribuição de diferentes autores.

A pesquisa de campo, devidamente autorizada pelo Comitê de Ética, foi adotada como um dos procedimentos de coleta de dados deste estudo, por possibilitar compreender a realidade a ser pesquisada, através de informações coletadas de forma direta no próprio ambiente de pesquisa. Tal pesquisa foi composta pelas seguintes etapas: pesquisa documental e entrevistas direcionadas aos sujeitos participantes.



A pesquisa documental, assim como afirma Santos e Silva (2020) embasadas nos estudos de Gil (2002), se faz importante, pois os documentos constituem uma fonte de dados rica e estável. Neste estudo, além de documentos internos da instituição, tais como o Projeto Político e Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Individual e atas de reuniões com os responsáveis, também foram pesquisadas as legislações e resoluções que discorrem sobre o tema a ser pesquisado.

As entrevistas semiestruturadas, de acordo com Santos e Silva (2020) embasadas nos estudos de Triviños (1987), partem de temas e perguntas chaves apoiados em teorias e hipóteses relevantes à pesquisa e, ao mesmo tempo, permitem um amplo campo de interrogativas, com acréscimos ou exclusões de elementos. Sendo assim, sua escolha para o presente estudo se fundamentou na possibilidade de promover uma interação mais dinâmica com os participantes pois, mesmo com um roteiro pré-definido, tal recurso permitiu maior flexibilidade durante a coleta dos dados, de acordo com o desenvolvimento da entrevista.

Através da realização das entrevistas pretendeu-se melhor compreender sobre a interação entre a escola e as famílias dos alunos público da Educação Especial, os canais de comunicação existentes na escola para a promover interação com essas famílias, os desafios e as possibilidades que envolvem a participação das famílias no cotidiano escolar e as expectativas das famílias e da escola sobre a inclusão no ambiente escolar.

Os sujeitos da pesquisa foram definidos seguindo como critério a seleção de pessoas que se encontram diretamente envolvidas no contexto da temática do estudo. Por isso, a entrevista foi realizada com três perfis de participantes: i) família; ii) gestão escolar; iii) professores de apoio. No perfil “família”, foram convidadas 22 pessoas, as quais representam o familiar responsável por cada um dos 22 alunos matriculados na referida escola estadual nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que são público da Educação Especial. No perfil “gestão escolar”, foram realizadas entrevistas com os profissionais da escola, especificamente com uma vice-diretora e duas especialistas. No perfil “professores de apoio”, foram convidados os oito professores de apoio que atuam nesse segmento de ensino. Cabe ressaltar, de acordo com Resolução 4.256/2020 que são denominados professores de apoio os profissionais que têm por função “apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção

neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum” (Minas Gerais, 2020).

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado. Após a autorização do gestor da escola, os profissionais selecionados foram convidados a participarem da entrevista durante a reunião pedagógica que acontece quinzenalmente na escola, após o horário de aula. Durante a reunião, a pesquisadora apresentou os objetivos do estudo aos participantes. Já as famílias dos estudantes, que também participaram da entrevista, receberam inicialmente uma carta convite, enviada através do caderno de recados dos alunos. Posteriormente, mediante a autorização do gestor, a pesquisadora entrou em contato com essas famílias individualmente, através do canal do *whatsapp*, para apresentar a pesquisa, explicar os seus objetivos e agendar as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Visando obter informações de forma mais detalhada e enriquecedora, através de uma comunicação mais direta e acolhedora com cada participante, a entrevista foi realizada de forma presencial e individualizada. A entrevista foi gravada em áudio pela pesquisadora.

As entrevistas foram aplicadas individualmente, de forma presencial na escola, durante o mês de agosto de 2025. A seleção dos participantes contemplou três perfis, sendo eles: professores de apoio, gestão escolar e famílias. O comparativo entre o número de participantes inicialmente previstos e o total de entrevistados no estudo constam no Quadro 2.

Quadro 2 - Perfil dos sujeitos da pesquisa, número previsto e número de entrevistados

Perfil dos sujeitos	Número previsto	Número de entrevistas realizadas
Gestão escolar	3	3
Professores de apoio	8	6
Famílias	22	9

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme observado através do quadro, foi possível entrevistar o número total de participantes previstos no perfil da gestão. No perfil professores de apoio dos anos iniciais do Ensino Fundamental, todos receberam o convite, porém dois profissionais optaram por não participar da entrevista, nem apresentaram justificativa. Já no perfil das famílias, nove convidados participaram da entrevista. Dois responsáveis chegaram a confirmar presença, mas não compareceram nas datas agendadas, não

justificaram a ausência e também não retornaram o contato da pesquisadora para reagendar nova data para entrevista. Ao tentar remarcar a entrevista, os responsáveis disseram que marcariam outra data, porém não realizaram nenhuma confirmação. Cabe ressaltar que, apesar das várias tentativas de contato, o perfil das famílias foi o que apresentou o menor número de entrevistas realizadas em comparação aos demais perfis participantes. Tal fato configura um forte indicativo de distanciamento desses responsáveis em relação à participação nas ações desenvolvidas pela escola, evidenciando a importância da escola traçar estratégias para favorecer essa aproximação.

As datas e horários para a realização das entrevistas foram agendados de acordo com a disponibilidade de cada convidado. Antes de iniciar as entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra disponível no Apêndice A, foi apresentado a cada participante. O documento foi devidamente lido, explicado e assinado em duas vias, sendo uma cópia entregue aos entrevistados e a outra arquivada com a pesquisadora. Dessa forma, registrou-se o aceite para participação na entrevista. Cada participante também foi informado previamente de que a conversa seria gravada.

Para melhor organizar a condução da entrevista, foram elaborados três roteiros semiestruturados, sendo um para cada perfil selecionado, conforme já mencionado. Por se tratar de roteiros semiestruturados, foi possível acrescentar outras perguntas, sempre que se fez necessário melhor compreender ou aprofundar as respostas dos entrevistados. Além disso, os participantes tiveram a oportunidade de incluir informações que consideraram importantes, sem a necessidade de se restringirem a um padrão rígido de sequência de respostas.

Foi possível perceber que os momentos de conversas individuais proporcionaram aos participantes maior liberdade para se expressarem, o que favoreceu a ampliação das reflexões propostas pelas perguntas norteadoras. Observou-se que algumas perguntas foram respondidas de forma mais objetiva pelos participantes, especialmente entre os profissionais da escola, demandando da pesquisadora a realização de perguntas complementares para coletar as informações necessárias. A condução da entrevista se orientou pelas questões norteadoras do roteiro e se fundamentou nos referenciais teóricos que sustentaram o estudo.

As entrevistas foram gravadas através de um aplicativo de gravador de voz instalado no celular da pesquisadora. Posteriormente, as informações foram transcritas, de forma fidedigna e minuciosa, para a realização das devidas análises. Durante a transcrição, foram extraídos os principais trechos das falas dos participantes, de acordo com os objetivos traçados na pesquisa. Os trechos foram organizados em eixos de análises, estabelecidos de acordo com os temas que foram discutidos durante as entrevistas. Posteriormente, as falas dos entrevistados foram relacionadas, para que as devidas reflexões e interpretações pudessem ser realizadas. A partir desse cruzamento de informações, foi possível traçar relações entre os relatos dos participantes e os referenciais teóricos que nortearam a pesquisa. Por fim, os resultados obtidos através da análise da pesquisa subsidiaram a construção do Plano de Ação Educacional proposto para a escola pesquisada.

As duas próximas seções apresentam os dados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, por meio da análise interpretativista dos registros escolares e das entrevistas com os sujeitos delimitados.

### 3.3 ANÁLISE DOS ACHADOS DOCUMENTAIS DA ESCOLA INVESTIGADA SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA COM FOCO NO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta seção apresenta a análise interpretativista dos dados obtidos na escola investigada. A análise foi realizada com o objetivo de compreender as formas de comunicação entre a escola e as famílias dos alunos, público da Educação Especial que estão matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A opção pela abordagem interpretativista fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos sociais não podem ser reduzidos a descrições objetivas, exigindo a interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, experiências e relações. Sob essa perspectiva, o foco recai sobre a compreensão contextualizada das interações entre escola e família, considerando os significados construídos pelos diferentes participantes da pesquisa. Assim, mais do que identificar padrões ou quantificar ocorrências, a análise busca interpretar como gestores, professores de apoio e familiares percebem e vivenciam os processos comunicativos e participativos, permitindo uma leitura aprofundada das dinâmicas que permeiam o cotidiano escolar e suas implicações para a inclusão (Ribeiro *et al.*, 2025).

No primeiro momento, foram analisados os registros de frequência da primeira reunião de responsáveis do ano de 2025, a ata dessa reunião, além das atas dos atendimentos individualizados realizados com os responsáveis pelos estudantes público da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no referido ano letivo.

Através da análise da pauta disponibilizada pela especialista da escola, é possível perceber que a primeira reunião é direcionada principalmente para a apresentação dos informes e orientações gerais sobre o funcionamento da instituição. Nesse momento, a equipe gestora expõe aspectos relacionados ao regimento escolar, calendário anual e rotinas pedagógicas, além de apresentar os docentes aos responsáveis e direcionar um espaço para o diálogo com os professores e para esclarecimento de dúvidas.

Nos encontros que ocorrem ao final de cada bimestre, são apresentados os conteúdos e os projetos desenvolvidos ao longo de cada período e são realizadas as devolutivas das avaliações e dos boletins dos alunos. Esses momentos também incluem uma breve descrição do desenvolvimento geral da turma, com o intuito de informar e aproximar os responsáveis do processo pedagógico. Além disso, os responsáveis possuem a oportunidade de esclarecer dúvidas e de dialogar com a professora regente.

Com o intuito de compreender a participação das famílias nas atividades institucionais, analisou-se a lista de presença da primeira reunião de responsáveis realizada na escola em março de 2025. Esse registro possibilitou identificar o nível de comparecimento dos familiares nas diferentes turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo um panorama inicial sobre o envolvimento das famílias no cotidiano escolar. Os dados sistematizados estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 3 - Participação dos responsáveis na primeira reunião escolar  
(março de 2025)

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Número de turmas</b>	<b>Responsáveis presentes</b>
1º ano	3	42
2º ano	3	40
3º ano	4	41
4º ano	4	49
5º ano	4	35

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao realizar um primeiro levantamento das atas relacionadas às reuniões individualizadas com os responsáveis pelos estudantes público da Educação Especial, foi possível identificar um número pouco expressivo de registros arquivados, o que possivelmente indica a predominância de contatos informais entre a escola e essas famílias. No ano de 2025, até o mês de maio foram registrados em atas apenas seis atendimentos aos responsáveis pelos alunos vinculados à Educação Especial registrados em atas. Desses atendimentos, cinco foram solicitados pela escola e, apenas um, pela responsável. Dentre os atendimentos solicitados pela escola, os principais motivos estão relacionados às dificuldades relacionadas ao comportamento ou desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, essas reuniões, mesmo sendo importantes, ainda ocorrem com pouca frequência na instituição formalmente e registradas em atas. Além disso, muitas vezes, tais atendimentos não se desdobram em ações de acompanhamento contínuo, o que limita o potencial desses encontros na construção de uma relação mais efetiva entre família e escola.

Os achados, obtidos através da análise de documentos e da vivência das práticas cotidianas da escola, revelam, portanto, que a relação entre a escola pesquisada e essas famílias, embora sustentada por um discurso institucional alinhado com os princípios inclusivos, ainda necessita de avanços. Percebe-se a necessidade da escola aprimorar-se na consolidação de um espaço dialógico, que promova a escuta ativa e o envolvimento efetivo das famílias, contribuindo, de forma concreta, para a construção de uma escola mais inclusiva e participativa.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa de campo, além de ser subsidiada pela análise dos documentos apresentados, também contou com o instrumento das entrevistas que foram realizadas com as famílias dos estudantes vinculados à Educação Especial, com a gestão escolar e com os professores de apoio.

Os roteiros direcionados às entrevistas com os gestores, professores de apoio e responsáveis familiares estão disponíveis, respectivamente, nos Apêndices A, B e C. A apresentação, bem como a análise dos dados das entrevistas realizadas serão apresentadas na próxima seção.

### 3.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nesta seção será apresentada a análise dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes delimitados, de acordo com os eixos temáticos elencados.

A apresentação dos sujeitos participantes, bem como as denominações usadas para identificar cada entrevistado durante a análise das entrevistas, estão apresentados no Quadro 4 Os entrevistados foram identificados pelos códigos correspondentes apresentados no quadro com o objetivo de garantir o seu anonimato. Cabe ressaltar que o código EG e o termo gestora foram usados para fazer referência à vice-diretora e às especialistas entrevistadas, visando manter o anonimato das participantes.

Quadro 4- Apresentação dos participantes da entrevista

Perfil	Participante entrevistado	Identificação do participante	Data da entrevista
Gestor	Gestora	EG1	06/08/2025
Gestor	Gestora	EG2	05/08/2025
Gestor	Gestora	EG3	07/08/2025
Professor de apoio	Professor de apoio do 1º Ano	PA1	08/08/2025
Professor de apoio	Professor de apoio do 1º Ano	PA2	08/08/2025
Professor de apoio	Professor de apoio do 2º Ano	PA3	11/08/2025
Professor de apoio	Professor de apoio do 3º Ano	PA4	14/08/2025
Professor de apoio	Professor de apoio do 3º Ano	PA5	15/08/2025
Professor de apoio	Professor de apoio do 4º Ano	PA6	13/08/2025
Responsável familiar	Mãe de estudante matriculado no 2º Ano	RF1	21/08/2025
Responsável familiar	Mãe de estudante matriculado no 2º Ano	RF2	20/08/2025
Responsável familiar	Mãe de estudante matriculado no 1º Ano	RF3	19/08/2025
Responsável familiar	Pai de estudante matriculado no 1º Ano	RF4	18/08/2025
Responsável familiar	Mãe de estudante matriculado no 3º Ano	RF5	27/08/2025
Responsável familiar	Mãe de estudante matriculado no 1º Ano	RF6	14/08/2025
Responsável familiar	Mãe de estudante matriculado no 4º Ano	RF7	25/08/2025
Responsável familiar	Pai de estudante matriculado no 4º Ano	RF8	22/08/2025
Responsável familiar	Mãe de estudante matriculado no 2º Ano	RF9	26/08/2025

Fonte - Elaborado pela autora (2025).

Com o intuito de favorecer a sistematização dos dados coletados na entrevista, as informações obtidas foram categorizadas em cinco eixos de análise. Os eixos definidos, assim como as perguntas dos roteiros das entrevistas seguem devidamente apresentados no quadro a seguir.

Quadro 5 - Apresentação dos eixos de análise

Eixos de análise	Perguntas relacionadas no roteiro
Perfil dos participantes	1) Qual é a sua formação? (Gestão / Professor de apoio) 2) Há quanto tempo você exerce essa função? E há quanto tempo na escola? (Gestão / Professor de apoio) 1) Quantas pessoas residem com o estudante? Qual é o grau de parentesco dessas pessoas com o estudante? (Família) 2) Com qual idade o estudante recebeu o diagnóstico? Esse diagnóstico aconteceu após encaminhamento da escola ou após observações da própria família? Tem outros casos na família? (Família)
Demandas no cotidiano de atuação dos profissionais e demandas da família que interferem na sua presença na escola	3) Quais são as demandas mais frequentes no seu cotidiano de atuação (em relação aos alunos atendidos e às suas famílias)? (Professor de apoio) 4) Como você costuma resolver essas demandas? (Professor de apoio) 6) O que costuma dificultar a sua presença na escola? (Família)
Dinâmicas de recepção das famílias na escola	3) Quando as famílias dos estudantes da Educação Especial costumam ser chamadas a participarem das ações da escola? Existe alguma ação específica para essas famílias após a matrícula do estudante? (Gestão) 3) Como a sua família foi recebida quando o estudante ingressou na escola? (Família)
Formas de Comunicação e Participação da família nas atividades escolares	4) Como as famílias costumam receber esse contato da escola? (Gestão) 5) Quais os principais meios usados para a comunicação com as famílias dos alunos público da Educação Especial? (Gestão) 6) Como a escola realiza a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)? Como ocorre a participação das famílias nesse processo? (Gestão) 7) Para você, quais são os fatores que interferem na presença ou ausência dos familiares na escola? (Gestão) 5) Como costuma ocorrer o seu contato com as famílias dos alunos público da Educação Especial? (Professor de apoio) 6) Como ocorre a intervenção da equipe pedagógica e gestora nesse processo? (Professor de apoio) 7) Como a escola realiza a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)? Como ocorre a intervenção da equipe gestora e a participação das famílias nesse processo? (Professor de apoio) 4) A quem vocês costumam recorrer na escola quando precisam conversar sobre o estudante ou tirar dúvidas sobre questões que acontecem no ambiente escolar? (Família) 5) Com qual frequência você vai até a escola? Por quais motivos? Como e por quem você costuma ser recebido? (Família)
Relação família-escola na construção de um ambiente inclusivo	8) De que maneira você considera que a relação entre a família e a escola pode interferir na inclusão dos alunos que são público da Educação Especial? (Professor de apoio / Gestão) 9) De que maneira a escola pode contribuir para promover um ambiente mais inclusivo? (Professor de apoio / Gestão) 7) Na sua opinião, o que a escola poderia propor visando favorecer a participação das famílias nas suas ações? (Família) 8) Como a sua relação com a escola pode favorecer na inclusão do seu filho (a)? (Família)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).



Os eixos apresentados foram definidos a partir dos temas abordados no decorrer das entrevistas, de acordo com as perguntas norteadoras e com as respostas dos participantes.

Esses eixos, portanto, não são apenas uma reorganização das questões aplicadas, mas expressam temas que emergiram de maneira consistente tanto na estrutura dos roteiros quanto nos significados atribuídos pelos participantes durante as entrevistas. Dessa forma, os eixos analíticos apresentados possibilitam uma compreensão mais profunda das interações e práticas investigadas, orientando a interpretação dos achados ao longo da análise.

As próximas subseções apresentam a análise desenvolvida a partir de cada eixo definido, visando responder à seguinte questão central que orienta o presente estudo: “Como aprimorar as interações com as famílias dos alunos que são público da Educação Especial na escola investigada?”. Os resultados obtidos através da pesquisa contribuíram para subsidiar a construção do Plano de Ação Educacional.

#### **3.4.1 Análise do perfil dos participantes**

A presente seção apresenta caracterização do perfil dos entrevistados, visando contribuir com informações que favoreçam a compreensão da temática da pesquisa. Inicialmente, apresentamos as informações referentes ao perfil dos profissionais da escola que participaram da entrevista, tais como formação e tempo de exercício na função em que atuam.

Quadro 6 - Perfil de formação e atuação dos profissionais entrevistados

<b>Identificação do Profissional</b>	<b>Graduação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Tempo de atuação na área</b>	<b>Tempo de atuação na escola pesquisada</b>
EG1	Pedagogia	- Educação Especial - Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública	27 anos	10 anos atuando na escola. 3 anos na função.
EG2	Pedagogia	- Psicopedagogia - Mestrado em Educação	- 30 anos na função de professora regente - 10 anos exercendo a função	3 anos
EG3	Pedagogia	Educação Infantil	6 anos	2 anos
PA1	- Pedagogia - Educação Especial em curso	Educação Especial	- 4 na área da educação - 6 meses como professora de apoio	6 meses
PA2	- Normal Superior - Pedagogia - Educação Especial em curso	Educação Especial	10 anos como professora regente e de apoio	6 meses
PA3	- Normal Superior - Licenciatura em Educação Especial	Educação Especial.	- 21 anos na área da educação - 14 anos como professora de apoio	10 anos
PA4	- Pedagogia - Educação Especial	Educação Especial	- 21 anos na área da educação - 17 anos como professora de apoio	7 anos
PA5	Pedagogia Licenciatura em Educação Especial	Educação Especial	- 13 anos na área da educação - 3 como professora de apoio	6 meses
PA6	- Normal Superior - Pedagogia - Educação Especial	- Educação Especial - Neuro psicopedagogia	- 16 anos na área da Educação - 15 anos como professora de apoio	2 anos

Fonte - Elaborado pela autora (2025)

Analisando os dados apresentados no Quadro 6 é possível observar que a equipe gestora da instituição, assim como as professoras de apoio entrevistadas, possuem formação em nível superior na área da educação. Considerando os profissionais entrevistados, constata-se que todos realizaram especializações no campo educacional, sendo que duas servidoras possuem também o título de mestrado na área. Nota-se, através desse dado, que, após a conclusão da primeira graduação, os profissionais da escola demonstraram interesse em buscar o aperfeiçoamento acadêmico através de especializações e de uma segunda graduação, o que contribui de forma positiva para o aprimoramento do exercício de suas funções. Também é possível identificar que a formação relatada por esses profissionais está mais atualizada, se comparada a formação que foi informada no levantamento inicial da pesquisa, o que reforça o comprometimento dos mesmos em buscar uma constante qualificação. Cabe destacar que todas as professoras de apoio possuem especialização na área da Educação Especial.

Entre as gestoras, foi possível identificar que duas profissionais ocupam cargos efetivos e uma servidora exerce a função de forma designada. As três profissionais relataram possuir vasta experiência, na área da educação. É importante ressaltar que, atualmente, no mês de agosto de 2025, a escola está passando por uma transição de vice-diretora.

Entre os professores de apoio da escola pesquisada, observa-se que todos exercem a função de forma designada. Nesse sentido, é comum a rotatividade desses profissionais na instituição a cada ano letivo, o que influencia diretamente na continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes. Porém, através dos relatos, é possível identificar que, mesmo as profissionais que estão exercendo a sua primeira experiência na função de professora de apoio na escola investigada, já possuíam experiência na área educacional, em diferentes funções e redes de ensino.

A PA1, por exemplo, está iniciando a sua experiência na função de professora de apoio. Porém, já havia atuado na rede estadual por quatro anos, em outra função. A PA2 também relatou estar exercendo a primeira experiência como professora de apoio na rede estadual, mas informou possuir, aproximadamente, 10 anos de experiência na rede municipal, tanto na função de professora regente e quanto na função de professora de apoio. Entre as professoras entrevistadas a PA3 é a que

possui o maior tempo de exercício na função na escola investigada, ela relatou possuir 21 anos atuando na área da educação, sendo 14 como professora de apoio e 10 anos atuando na escola pesquisada. A PA4 também informou possuir 21 anos na área da educação, sendo 17 anos atuando como professora de apoio e 7 anos consecutivos na escola. A PA5 possui 13 anos de experiência no cargo de regência, sendo 3 anos como professora de apoio e nos últimos 6 meses atuando na devida função na escola pesquisada. Por fim, a PA6 possui 16 anos na área da Educação com atuação inicial na função de professora regente e professora do uso da biblioteca e, nos últimos 15 anos, atuando como professora de apoio, sendo 2 consecutivos exercendo a função na escola.

Esses dados revelam que todos os profissionais entrevistados possuem experiência significativa na área. Esse conhecimento consolidado durante suas práticas é um fator importante para favorecer a compreensão das demandas profissionais diárias e aprimoramento de suas funções.

Nos estudos propostos por Mantoan (2001) fica em evidência que a inclusão é decorrente de um ensino de qualidade para todos, o que demanda da escola novos posicionamentos e motiva a modernização do ensino e o aperfeiçoamento das suas práticas. Nesse contexto, a formação e a experiência educacional dos profissionais assumem função importante. A busca por formações continuadas e a experiência consolidada na área contribuem para que esses profissionais construam metodologias de ensino alinhadas às especificidades e às diferentes necessidades dos estudantes.

Dando continuidade à caracterização dos participantes da pesquisa, apresentamos a seguir o quadro contendo as informações referentes às famílias dos estudantes, público da Educação Especial entrevistadas. A caracterização contempla o perfil da composição familiar, o tipo de laudo apresentado pelo estudante na escola, a idade em que ocorreu o diagnóstico, a forma como o aluno foi encaminhado para o início da investigação, a existência de outros casos semelhantes na família, além de demais percepções que os responsáveis julgaram necessárias compartilhar durante a entrevista. Os dados obtidos possibilitaram compreender de forma mais ampla o contexto familiar que os estudantes estão inseridos, bem como os fatores que interferem na participação das famílias na escola e na inclusão escolar dos estudantes.

Quadro 7 - Perfil da composição familiar e especificidades dos estudantes participantes da pesquisa

Identificação do responsável	Parentesco com o aluno	Total de pessoas residindo com a criança	Laudo / idade que recebeu o diagnóstico	Encaminhamento para diagnóstico	Outros casos na família
RF1	mãe	2 (mãe e padrasto)	TEA (3 anos) TDAH (7 anos) Dislexia (em investigação)	Pelo pediatra	Não informou
RF2	mãe	1 (mãe)	TEA (4 anos)	Pela escola	Primo
RF3	mãe	1 (mãe)	G84 Distúrbio do sistema nervoso que afeta a função motora (3 anos) G80 -Paralisia cerebral (3 anos) TEA (6 anos) Transtorno do desenvolvimento da fala e da linguagem.	É acompanhada desde o nascimento	Não informou
RF4	pai	8 (pais, irmãos, avós)	TEA (4 anos)	Observação da família	Irmão investigando TEA
RF5	mãe	1 (mãe)	TEA (7 anos) TDAH (8 anos) Altas habilidades	Observação da família e da escola	Primo investigando TEA
RF6	mãe	3 (pai, mãe, avó)	TEA (4 anos)	Observação da família	Esquizofrenia (tio avô)
RF7	mãe	3	TEA (ao cursar o 1 ano do Ensino Fundamental)	Escola	Não foi perguntado
RF8	pai	5 (pai, avó, avó, tia, primo)	TEA (3 anos)	Observação da família	Não foi perguntado
RF9	mãe	4 (mãe, pai, avó, irmã)	TEA (5 anos) TDAH (8 anos)	Observação da família	Não foi perguntado

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir dos dados coletados, é possível perceber que grande parte dos familiares entrevistados foram as mães dos estudantes, reforçando que o papel central no acompanhamento das atividades escolares dos alunos ainda é atribuído à figura materna. Quanto à composição familiar, identifica-se uma grande diversidade no que se refere ao número de pessoas que residem com os estudantes e ao parentesco com os mesmos.

Diante desse contexto, ganha destaque as reflexões propostas por Junges e Wagner (2016) que alertam para as inúmeras possibilidades familiares que se configuram na atualidade e ressaltam a necessidade da escola estar preparada para atender e acolher a essas múltiplas configurações. Nesse sentido, cabe à escola construir ações heterogêneas, visando contemplar o diálogo e a inclusão das diferentes realidades que nela estão inseridas.

Como já identificado no momento da análise inicial dos registros da escola pesquisada, o diagnóstico mais frequente entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mencionado pelos responsáveis familiares, é o TEA. No entanto, chama atenção o fato de dois diagnósticos recentes, citados pelos familiares durante a entrevista, não estarem registrados nos documentos escolares no momento de realização da análise inicial na instituição, o que indica uma possível divergência entre as informações coletadas nos dois momentos da pesquisa ou falha na comunicação entre a família e a escola para a atualização dos dados. Alguns entrevistados também relataram a existência de outros casos de deficiência ou transtornos do desenvolvimento em seus contextos familiares, tanto em investigação, quanto já confirmados.

Parte expressiva dos familiares relatou ter procurado orientação médica após identificarem diferentes sinais manifestados pela criança em casa, o que demonstra a preocupação e o olhar atento dessas famílias em relação ao desenvolvimento dos seus filhos. Porém, considerando que, de acordo com as orientações do Ministério da Saúde, os sinais do neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos já nos primeiros meses de vida e que o diagnóstico do TEA, o transtorno mais citado pelos participantes, costuma ser estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade, percebemos, conforme os dados apresentados no Quadro 6, que esse diagnóstico aconteceu de forma relativamente tardia no caso de alguns estudantes.

Diante desse contexto, cabe referenciar os estudos de Marques (2012, p. 80) que reforçam a importância da atuação precisa de uma equipe multifuncional no diagnóstico da criança e suporte aos familiares. De acordo com a autora se faz importante

uma adequada intervenção dos médicos, enfermeiros e psicólogos junto aos pais, formulando diagnósticos e prognósticos claros, ressaltando as possibilidades do filho e respeitando, acima de tudo, o sofrimento e a angústia presentes no casal e em especial na mãe da criança.

A fala de alguns responsáveis ilustram os fatores que podem ter influenciado na morosidade da conclusão dos laudos. Os relatos da RF2 e RF5 demonstram uma possível dificuldade de aceitação das famílias diante da observação de sinais que indicavam diferenças no desenvolvimento dos seus filhos. A responsável diz: “Eu já tinha observado, mas aí eu, como mãe, foi difícil aceitar. Aí foi com o encaminhamento da escola, quando ele começou a estudar no primeiro período” (RF2, entrevista realizada no dia 20/08/2025). Já a RF5 reafirma: “Quando foi lá atrás, a gente percebeu. Aí, quando chegou aqui na escola, a escola pediu que levasse ela no neuro pra poder investigar o que ela teria” (RF5, entrevista realizada no dia 27/08/2025).

Esses depoimentos evidenciam que a confirmação das suspeitas dos responsáveis só aconteceu após a orientação e o encaminhamento realizados pela escola, o que reforça a importância da instituição escolar na identificação precoce de possíveis sinais atípicos manifestados pelos estudantes e no suporte às famílias.

Já a fala da RF7 evidencia que os responsáveis ainda carecem de suporte e de informação para lidarem com as especificidades manifestadas pelos seus filhos e que esse desconhecimento também se faz um obstáculo para o alcance de um diagnóstico precoce. A RF7 diz:

Eu ficava pensando o que que era, mas não sabia o certo... Na primeira série, uma professora me chamou. E falou que ela não trabalhava bem, não se desenvolvia bem em equipe, mas sozinha... Então, ela perguntou se eu aceitava levar no neuro, pra saber o que que era (RF7, entrevista realizada no dia 25/08/2025).

Ao discorrer sobre as reações das famílias diante da temática da deficiência ou transtorno, Marques (2012, p.73) aponta que esse momento costuma ser complexo e “pode desencadear uma série de comportamentos reativos, na tentativa de

adaptação”, o que reforça a importância da família poder dispor de uma rede de apoio e orientação.

Os relatos das responsáveis RF6 e RF9 evidenciam suas dificuldades para conseguir acesso a especialistas capacitados para identificar e investigar, de forma correta, os sinais iniciais manifestados pelas crianças. As falas também revelam a resistência, por parte de alguns médicos, em dar credibilidade às percepções apresentadas pelas famílias sobre o desenvolvimento dos seus filhos. A RF6, por exemplo, afirma: “Procurei um pediatra que já acompanhava ela. Procurei outros pediatras, mas todos eles negavam qualquer tipo de anormalidade no desenvolvimento dela. Mas eu achava que não estava certo”. Já a RF9 reforça o percurso extenso e desgastante durante a busca de um diagnóstico, ao dizer:

Eu já observava desde nenenzinho, que foi quando teve um atraso e aí fui no neurologista, assim, ela foi antes dos 2 anos, aí foi onde falou que com 2 anos ela ia igualar a outra criança de 2 anos, que era um atraso global por conta do nascimento por ela ter nascido prematura. E aí depois deu os 2 anos nada. Aí eu procurei um outro neurologista que falou que ela não era autista e que provavelmente ela podia ter algum tumor cerebral. Aí fiz os exames, nem voltei nesse médico mais, porque segundo um outro novo médico, que falou que ele não podia ter falado o que ele falou comigo, e aí eu procurei um terceiro neurologista (RF9, entrevista realizada no dia 26/08/2025).

A participante RF5 aponta, inclusive, para a ausência de suporte e de acolhimento médico vivenciada, no momento que recebeu o diagnóstico do seu filho. A entrevistada diz:

Hoje aqui em Juiz de Fora a gente tem um problema que quando o profissional dá o laudo pra gente, ele te dá um laudo, uma receita médica e segue sua vida como se você estivesse recebendo quase que uma sentença de morte. Como se aquela criança fosse ser um fardo pra tua vida, pela vida inteira (RF5, entrevista realizada em 27/08/2025).

Essa experiência evidencia a necessidade desse momento ser conduzido com maior sensibilidade e de apoio emocional por parte dos profissionais da área da saúde, de forma a auxiliar e acolher essas famílias nesse processo repleto de dúvidas e inseguranças.



Um fator que marcou a escola num todo e que, em especial, interferiu no diagnóstico tardio no caso do filho do participante RF4 foi o isolamento social para conter o covid-19<sup>9</sup>. O responsável destacou que:

Ele recebeu tardiamente por conta da fase dele pegou a pandemia, o distanciamento social e aí o pediatra achou que fosse uma coisa que tivesse a ver com ele não estar tendo contato com a escola...a gente começou a correr atrás de médicos especializados e aí é onde começamos assim passando por mais de três diferentes assim, sabe? Então é da onde que veio essa certeza (RF4, entrevista realizada no dia 18/08/2025).

Os relatos apresentados evidenciam a existência de diferentes obstáculos enfrentados pelos familiares que refletem na dificuldade de obtenção de um diagnóstico precoce para os seus filhos. Essas fragilidades acabam resultando em intervenções tardias e desfavorecem a inclusão dos estudantes e o seu acesso à direitos educacionais que são assegurados por lei, como o suporte do professor de apoio e a frequência na Sala de Recursos.

Por sua vez, o acesso tardio dos estudantes público da Educação Especial à esses direitos educacionais se contrapõe às normas estabelecidas nas legislações vigentes no país, como as previstas na LBI (Brasil, 2015), que assegura à esses alunos um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como o atendimento educacional especializado e os demais serviços e adaptações necessárias para atender às suas características e garantir o seu acesso ao currículo escolar em condições de igualdade desde o início da escolarização. Além disso, esse cenário de incertezas e de desconhecimento entre os familiares, até a definição de um diagnóstico, pode gerar dificuldades para saber como proceder diante das especificidades identificadas do desenvolvimento dos seus filhos.

Diante desse contexto se faz importante que os profissionais da área de saúde que possuem esse contato direto com as crianças e com os seus respectivos responsáveis atuem como parceiros dessas famílias, acompanhando atentamente o seu desenvolvimento e oferecendo constante suporte e orientação aos responsáveis. Os profissionais da escola também assumem função relevante na orientação e

---

<sup>9</sup> De acordo com o Ministério da Saúde, a covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 foi descoberto na China em dezembro de 2019.

acolhimento à essas famílias, promovendo espaços de diálogo e troca de vivências com os responsáveis.

A análise do perfil dos participantes possibilitou melhor conhecer os entrevistados, bem como a relação que estabelecem com o tema proposto na pesquisa. Através dos dados coletados foi possível compreender que a consolidação de uma educação inclusiva não depende de um fator isolado, já que está entrelaçada a múltiplas dimensões que se completam e se fortalecem. A efetivação de uma educação pautada na perspectiva inclusiva demanda estratégias integradas e colaborativas. Polonia e Dessen (2005, p.305) enfatizam que planejar e implementar uma boa proposta curricular não se faz suficiente à escola já que “a aprendizagem do aluno só é evidenciada quando este é cercado de atenção da família e da comunidade”.

Entretanto, as autoras reforçam que a integração do ambiente escolar e familiar, “não é uma tarefa fácil e não deve ser encarada de forma amadora ou ‘idealística’” (Polonia e Dessen, 2005, p. 310). Dessa forma, a relação entre a família e a escola precisa superar o aspecto superficial e improvisado, devendo ser traçada através de estratégias previamente planejadas, intencionais e consistentes para que esse vínculo seja constantemente fortalecido e ampliado.

A próxima subseção discorrerá sobre as principais demandas encontradas no cotidiano de atuação dos profissionais e sobre as demandas familiares que interferem nas relações estabelecidas entre a escola e as famílias e nas práticas escolares inclusivas.

### **3.4.2 Demandas no cotidiano de atuação dos profissionais e fatores que interferem na presença da família na escola**

Esta seção tem por objetivo conhecer e analisar as principais demandas dos profissionais da escola, bem como das famílias participantes, e compreender como essas demandas podem interferir na construção de um ambiente escolar inclusivo e no fortalecimento de vínculos entre a escola e as famílias dos estudantes público da Educação Especial matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola investigada.

A pergunta sobre as demandas existentes no exercício da atuação estava prevista, inicialmente, para os professores de apoio e famílias. Porém, como o roteiro da entrevista seguiu uma proposta semiestruturada, a temática também foi inserida na conversa com as gestoras.

As professoras de apoio que participaram da entrevista relataram acompanhar mais de um aluno que é público da Educação Especial na mesma sala. As demandas mais frequentes no cotidiano de atuação dessas profissionais podem ser percebidas no Quadro 8.

Quadro 8- Principais demandas apontadas pelos professores de apoio

Profissional entrevistado	Principais demandas apontadas pelos professores de apoio
PA1	Temos demanda também com as famílias, né. E com outros alunos que não têm laudo, mas que necessitam também de um olhar mais atento (PA1, entrevista realizada no dia 08/08/2025).
PA2	Garantir que o aluno com dificuldades específicas participe e desenvolva junto com a turma (PA2, entrevista realizada no dia 08/08/2025).
PA3	As principais demandas que eu tenho são as dificuldades que os alunos têm de relacionamento...Eu trabalho com esses três alunos que têm laudo e todos os demais alunos que me pedem ajuda, eu explico, oriento, assim que os meninos terminam, eu auxilio todos os demais que precisarem. Tem uma menina que ela tem um laudo que não dá direito a professor de apoio, tem uma outra aluna que senta próximo de mim, tem mais três lá (PA3, entrevista realizada no dia 11/08/2025).
PA4	Essas demandas, assim, dependem muito de cada aluno que a gente vai pegando, né. Tem os alunos que são mais dependentes, precisam adaptar o conteúdo todo, tem os alunos que é mais na parte emocional, tem outros que é mais assim, tem que dar mais suporte assim até na parte de higiene, de locomoção, né (PA4, entrevista realizada no dia 14/08/2025).
PA5	A cada dia que passa, né, a gente tem recebido mais esse público da Educação Especial. Aí eu acredito que, como cada criança, né, tem a sua defasagem, tem as suas necessidades específicas, tá sendo bem desafiador trabalhar com a Educação Especial (PA5, entrevista realizada no dia 15/08/2025).
PA6	Tem uns que eu preciso adaptar em relação ao aprendizado deles, porque eu vejo que eles não estão tendo muito apoio da família (PA6, entrevista realizada no dia 13/08/2025).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As falas das profissionais de apoio ilustram as suas múltiplas atribuições cotidianas e demonstram que essas demandas vão além da função pedagógica, envolvendo também aspectos emocionais, de cuidado, além do suporte aos estudantes que estão em processo de investigação de um possível diagnóstico, mas

que ainda não possuem laudo fechado e no suporte aos estudantes que possuem laudos que não asseguram o direito ao professor de apoio. Esses profissionais também assumem função importante no estabelecimento de contato direto com as famílias. Tais atribuições reforçam a relevância da atuação dos professores de apoio para a consolidação de práticas escolares inclusivas e para o fortalecimento de vínculos com as famílias.

Ao discorrer sobre o cotidiano de atuação dos professores, Glat (2018, p.16) evidencia que esses profissionais enfrentam um contexto de condições precárias de trabalho, marcado por uma rotina extensa de trabalho que contribui para impossibilitar os seus momentos disponíveis para compartilhar discussões. Nesse sentido, se faz importante pensar em um plano de ação que contemple a construção de práticas colaborativas e eficazes, que possibilitem aos profissionais compartilhar suas experiências e dificuldades.

No entanto, os relatos dos profissionais ainda caminham em uma direção contrária às percepções da autora citada. Isso porque, quando questionadas sobre como costumam resolver demandas cotidianas, algumas professoras de apoio relataram ainda recorrer a estratégias individuais, evidenciando que as ações coletivas ficam em segundo plano e costumam ocorrer na escola diante de situações pontuais. O relato PA6 evidencia essa realidade:

Eu trabalho de acordo com aquilo que eles conseguem aprender. Dali eu vou, dependendo da forma, eu vou fazendo um plano de ação em cima daquilo... Pela minha experiência, eu tenho que solucionar sozinha. Nem com as famílias você costuma ter esse contato? Não adianta, porque bate, bate, volta, bate, volta. Eu mando, não tenho devolutiva, alguém tem que fazer alguma coisa, aí eu faço, aqui com eles (PA6, entrevista realizada no dia 13/08/2025).

De forma semelhante, a PA4 relata que as suas demandas geralmente são resolvidas somente com a professora regente da sala. Já os relatos das professoras PA5 e PA3 demonstram os esforços das profissionais em buscarem solucionar suas demandas através de ações coletivas, porém, ao mesmo tempo, evidenciam que essas práticas não acontecem de forma sistemática. A PA5 diz: “É através de reuniões. Quando a professora solicita, eles marcam alguma reunião para conversar” (PA5, entrevista realizada no dia 15/08/2025). Essa fala também revela que as ações coletivas geralmente acontecem mediante solicitações. A fala da PA3 reforça essa realidade:

Eu converso com as famílias, eu já fiz reunião com as famílias, eu e a equipe pedagógica da escola, só que através dessa reunião, a família da menina, a mãe deixou claro pra gente que a menina é assim e que ela não tem nada que ela possa fazer. Ela não se mostrou disposta a fazer essa parceria escola-família... E essas reuniões foi você que solicitou? Eu conversei com a coordenadora e ela marcou a reunião (PA3, entrevista realizada no dia 11/08/2025).

A fala da EG3 demonstra que o atendimento previamente planejado com a participação conjunta das famílias e da equipe pedagógica da escola depende predominantemente da solicitação dos professores. “Cada dia é uma novidade. Mas sempre que o professor solicita, que sinaliza, também tem essa questão, que tem professor que não sinaliza” (EG3).

Diante dos relatos apresentados, é notável perceber a necessidade de aprimoramentos das ações colaborativas na escola. Tal situação nos leva a refletir sobre as discussões propostas por Mantoan (2001), que aponta que as experiências concretas, os problemas reais e as situações cotidianas são a matéria prima para as mudanças na escola, e que, portanto, precisam ser refletidas coletivamente. Ainda de acordo com a autora, durante o desenvolvimento dos projetos de aprimoramento e de atualização do professor se faz “fundamental o exercício constante de reflexão e o compartilhamento de ideias, sentimentos, ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola” (Mantoan, 2001, p.11).

Glat (2018) corrobora com essas discussões evidenciando que o ingresso dos estudantes com deficiências na escola regular “trouxe, no seu bojo, uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares” (2018, p.11). Nesse contexto, a autora reforça que a ausência de uma cultura de colaboração pedagógica e psicossocial pode impactar, de forma negativa, na efetivação das políticas de inclusão escolar, já que tais políticas demandam “investimento em uma busca conjunta por alternativas criativas e diversificadas para aprendizagem de todos os alunos” (Glat, 2018, p.17).

Dessa forma, observa-se que a construção de práticas colaborativas se faz essencial para o fortalecimento da inclusão escolar, o que demanda da escola superar as práticas individualizadas e promover espaços sistemáticos de diálogo e reflexão coletiva.

Durante as falas das profissionais da equipe gestora sobre as suas demandas profissionais também foi possível identificar um cotidiano marcado por sobrecarga de tarefas, o que pode ser comprovado através dos relatos da EG3 e EG2:

A gente tem muita demanda, por exemplo, de avaliação externa, que agora são várias, e isso demanda um tempo muito grande, então, às vezes, a gente não consegue atender a família naquele horário. A gente tem a demanda de estar auxiliando os professores na parte pedagógica também, e agendar com as famílias, a escola é muito grande, são muitas turmas (EG3, entrevista realizada no dia 07/08/2025).

As demandas são muitas, são muitas demandas, mas, na medida possível, a gente tenta atender da melhor forma possível as famílias. E buscando sempre estratégias para tentar ter o melhor desenvolvimento para o aluno (EG2, entrevista realizada no dia 05/08/2025).

É importante destacar que o contexto de múltiplas tarefas diárias que foram apontados, tanto pelos gestores, quanto pelos professores de apoio, pode desfavorecer as relações interpessoais estabelecidas entre os atores envolvidos no contexto educacional e, conseqüentemente, a qualidade do atendimento que é ofertado aos estudantes.

Foi possível perceber que os familiares entrevistados também convivem com muitas demandas em sua rotina diária, o que pode vir a interferir na sua presença e participação na escola. Esse cenário pode ser observado através dos relatos dos responsáveis RF2 “É mais quando tem as terapias dele mesmo” (RF2, entrevista realizada no dia 20/08/2025) e RF4 “A gente trabalha de meio-dia às nove, né, e na verdade a gente começa um pouco antes... Então, é essa dificuldade hoje, é essa de separar alguns momentos com mais frequência” (RF4, entrevista realizada no dia 18/08/2025). No trecho seguinte vemos a resposta da RF3 que reforça a sobrecarga de demandas na rotina familiar, associada a ausência de uma rede de apoio:

A questão de eu ter descoberto uma doença rara, crônica, autoimune, e da minha rede de apoio... às vezes, a minha rede de apoio não pode me acolher e eu sou sozinha. Eu sou separada do pai dela, o pai dela está em outra cidade, a minha família está em Belo Horizonte... Eu sou sozinha para dar conta de tudo (RF3, entrevista realizada no dia 19/08/2025).

As dificuldades relatadas por esses familiares ao buscar conciliar a rotina escolar dos filhos com as suas demais demandas diárias podem contribuir para limitar

a sua participação na escola, sobretudo se a instituição não propuser formas alternativas e atrativas para favorecer essa interação. Polonia e Dessen (2005, p.308), ao apontarem os fatores que costumam dificultar a aproximação entre as famílias e a escola evidenciam que “o pouco tempo para acompanhar a criança, as oportunidades mínimas para realizar a aproximação com a escola, a indiferença ou antagonismo quanto à sua presença na instituição, são comuns no espaço escolar”.

No entanto, também é possível identificar, entre os relatos, o esforço das famílias em buscar conciliar suas rotinas e tarefas com as atividades diárias dos seus filhos para conseguirem acompanhar de perto a rotina escolar e as demais demandas dos estudantes. A RF1 afirma conseguir conciliar bem as suas demandas, evidenciando que: “até no meu trabalho, eu tentei adaptar pra conseguir fazer, sanar tudo que ele precisa. Porque eu não consigo ter uma rotina determinada pra mim, que eu preciso seguir a dele” (RF1, entrevista realizada no dia 21/08/2025).

De forma semelhante, a fala da RF9 evidencia esse esforço: “Quando ela teve o diagnóstico, larguei meu trabalho, parei de trabalhar pra cuidar dela e aproveitar e cuidar da irmã dela também. Então, eu tô sempre presente” (RF9, entrevista realizada no dia 26/08/2025). Os relatos apresentados revelam o empenho dos responsáveis em buscar conciliar as suas demandas com as necessidades diárias dos seus filhos e, ao mesmo tempo, demonstram a dificuldade dos responsáveis em construir uma rotina que também contemple as suas necessidades e cuidados pessoais.

A análise dos dados até aqui apresentados demonstram que, tanto os profissionais da escola, quanto as famílias dos estudantes enfrentam uma rotina de intensas e múltiplas tarefas que tendem a se tornar mais desafiadoras quando se busca soluções individuais. Considerando essas diferentes demandas e rotinas identificadas, as reflexões propostas por Polonia e Dessen (2005), nos convida a perceber que a escola, em conjunto com as famílias, precisa buscar formas peculiares de relacionamento que estejam alinhadas com a realidade de todos que a integram, de modo a tornar esse espaço favorável ao crescimento e ao real envolvimento de todos os seus integrantes.

Nesse contexto, a construção de espaços coletivos e dialógicos de planejamento e de organização do trabalho se faz essencial para que as demandas e os desafios apontados pelos entrevistados sejam enfrentados de forma mais acolhedora e assertiva, o que favorece a construção de um ambiente escolar mais

inclusivo. Dessa forma, a próxima seção se propõe a analisar as dinâmicas de recepção às famílias dos estudantes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola investigada e a compreender a importância e as possíveis relações dessas interações iniciais entre família e escola para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas.

### **3.4.3 Dinâmicas de recepção das famílias na escola**

Buscamos nessa etapa compreender como são as dinâmicas de recepção às famílias propostas pela escola e se essas ações são favoráveis à inclusão dos estudantes público da Educação Especial. Para tanto, as perguntas agrupadas nesse eixo foram direcionadas aos gestores e familiares e tiveram como objetivo identificar como a gestão costuma chamar as famílias desses estudantes para participarem das ações da escola no início da trajetória escolar, compreender se a escola propõe ações específicas direcionadas ao acolhimento e à orientação dessas famílias e, por fim, identificar como as famílias recebem e compreendem esse contato inicial proposto pela escola.

Os relatos das gestoras evidenciam que, de forma geral, o primeiro contato da equipe com as famílias na escola pesquisada, costuma acontecer no momento da primeira reunião coletiva de responsáveis, prevista no calendário escolar, ou através de encontros individuais motivados por eventuais demandas que surgem no início do ano letivo.

As profissionais EG1 e EG3, que integram a equipe gestora, relatam que, até o momento, não existe ação específica direcionada à recepção das famílias dos alunos público da Educação Especial na escola, visto que, consideram que a instituição, pautada em uma perspectiva inclusiva, busca envolver todas as famílias nas mesmas ações, sem fazer diferenciações em relação às propostas iniciais de aproximação. A EG1 explica que “todo mundo interage da mesma forma...só depois que vai fazer o documento, o PDI, que a gente chama as famílias para entender como é essa questão, qual que é as particularidades” (EG1, entrevista realizada no dia 06/08/2025). Já a EG3 compartilha do mesmo posicionamento, dizendo que “eles matriculam, as crianças chegam, a gente tem a primeira reunião de pais, que é o primeiro contato com as famílias... os da Educação Especial, especificamente, a gente chama na elaboração do PDI” (EG3, entrevista realizada no dia 07/08/2025).



Durante a entrevista, a profissional EG3 acrescentou que o contato inicial, estabelecido de forma individualizada com as famílias, também costuma acontecer quando a escola identifica a necessidade de agendar uma reunião para tratar de questões específicas desses alunos, ou quando a própria família procura pela equipe gestora, no ato da matrícula. A EG3 exemplifica essa situação, dizendo:

A gente tem contato com outras famílias, quando às vezes não é o início do ano letivo. Vem fazer matrícula, aí tem vaga, e a gente já conversa com essa família antes de efetivar a matrícula... quando há necessidade, a gente chama individual. A professora sinaliza alguma situação, a gente chama para poder estar conversando (EG3, entrevista realizada no dia 07/08/2025).

A fala da EG1 complementa essa informação reforçando que a principal diferença no posicionamento da gestão em relação ao ingresso dos estudantes da Educação Especial e das suas famílias está no olhar atento da equipe ao laudo médico apresentado. Nesse sentido, a EG1 afirma que:

A única diferença que esse aluno tem quando ele chega na escola, é a gente dá uma avaliada no laudo, vê se esse aluno necessita de apoio, se é permitido no estado, e aí a gente contrata o professor de apoio para fazer as adequações necessárias, do conteúdo para esse aluno, no ambiente escolar, toda adequação (EG1, entrevista realizada no dia 06/08/2025).

Ao analisar esses relatos das gestoras sobre as formas de recepção às famílias propostas pela escola, é possível identificar que as ações direcionadas às famílias dos estudantes público da Educação Especial acontecem de forma pontual e, muitas vezes, tardiamente no momento de construção do PDI.

O discurso inicial da profissional EG2, por sua vez, se contrapõe aos relatos das demais gestoras, já que, ao falar sobre as ações de acolhimento às famílias dos estudantes público da Educação Especial, a participante disse que a escola desenvolve ações específicas de recepção à essas famílias, como pode ser observado no seguinte relato:

A gente chama a família, a gente conversa com a família, procura conhecer mais o aluno que está chegando, as características do aluno, a gente passa as normas da escola, a gente fornece para a família se o laudo do aluno dá direito a alguma professora de apoio, a gente explica de acordo com a legislação, é feito todo um acolhimento para a família (EG2, entrevista realizada no dia 05/08/2025).

Porém, no decorrer da conversa, a gestora reconheceu que essas ações ainda não são desenvolvidas de forma contínua na escola, como evidencia o relato: “Ação específica propriamente, não. Eles participam das atividades da escola, a gente sempre busca inclusão, inclui os alunos nas atividades, mas não é específico só para eles, não. A gente chama em casos pontuais” (EG2).

Ao analisar os discursos das gestoras, recorremos aos estudos de Polonia e Dessen (2005) que enfatizam a importância de compreender os processos que envolvem o contexto escolar e familiar, bem como as relações estabelecidas entre ambas, já que esse entendimento possibilita uma visão mais dinâmica do processo educacional. Nesse contexto, as interações planejadas de recepção e de acolhimento às famílias assumem papel fundamental para a efetivação de intervenções pedagógicas mais precisas e significativas.

Cabe ressaltar que o fato da escola geralmente adotar as mesmas formas de recepção para todas as famílias pode refletir em uma limitação de ações específicas direcionadas ao acolhimento das famílias do público da Educação Especial, considerando que esses responsáveis possuem demandas específicas que exigem uma atenção e orientação diferenciada da instituição. Nesse contexto, se torna necessário inserir no planejamento escolar um momento inicial, com a participação individual dessas famílias, junto com a equipe pedagógica, possibilitando a escuta e a troca de experiências, logo após a efetivação da matrícula. Esses momentos são fundamentais para favorecer a inclusão e a adaptação dos estudantes.

A atual ausência de ações sistematizadas de recepção aos familiares dos estudantes público da Educação Especial pode trazer impactos negativos na inclusão desses alunos. Um exemplo disso pode ser percebido na desinformação dos responsáveis sobre o atendimento ofertado na Sala de Recursos da escola investigada, já que os dados das entrevistas demonstram que ainda existem familiares que desconhecem a finalidade e a importância do trabalho que é desenvolvido com os estudantes nesse espaço e, dessa forma, alguns não demonstram esforço de matricular os seus filhos nesse atendimento. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

Quadro 9 - Frequência dos estudantes na Sala de Recursos e percepções dos familiares sobre esse atendimento

Identificação do entrevistado	Percepções sobre a frequência e função da Sala de Recursos
RF1	Ele frequenta... Eu não tenho a noção mesmo desse acompanhamento, às vezes, do que ela tá fazendo com ele em sala, de como que tá acontecendo e tudo. Mas a gente continua, porque sabe que é uma coisa necessária pra ele” (RF1, entrevista realizada no dia 21/08/2025).
RF2	O aluno participa do atendimento na Sala de Recursos? Não. Você já foi informada sobre esse atendimento? Não, eu não sabia não, tem?” (RF2, entrevista realizada no dia 20/08/2025).
RF3	Não está não. Não é culpa dela, porque a gente já tem fisioterapia, tem fono, tem aula de música, e eu que trago e busco. Aí, mais um compromisso seria mais uma coisa para ela faltar (RF3, entrevista realizada no dia 19/08/2025).
RF4	Ele tem uma possibilidade de fazer uma aula na parte da manhã, que eu vou vir aqui agora para poder ver se eu consigo colocá-lo. O que dificulta para a gente é que ele tem uma dificuldade de dormir cedo e, então, a gente, assim, vai ter que ver se a gente consegue simular um horário que ele consiga funcionar, né, de manhã para ele vir (RF4, entrevista realizada no dia 18/08/2025).
RF5	Ela participa no contraturno, toda sexta-feira (RF5, entrevista realizada no dia 27/08/2025).
RF6	Ela frequenta. Assim que a professora (de apoio) chegou, ela perguntou se eu já tinha feito o pedido. Eu falei que não. Porque eu também não sabia como é que funcionava. Eu sabia que teria, mas não sabia como isso funcionaria (RF6 entrevista realizada no dia 14/08/2025).
RF7	Não, porque ela tá no Sesc, né? Aí ela não vem na Sala de Recursos. (RF7, entrevista realizada no dia 25/08/2025).
RF8	É de manhã. Uma vez por semana (RF8, entrevista realizada no dia 22/08/2025).
RF9	É uma vez na semana, foi o que foi destinado pra ela uma vez por semana (RF9, entrevista realizada no dia 26/08/2025).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Um fator que chamou a atenção nos relatos foi o fato de alguns responsáveis não terem sido comunicados sobre a existência desse atendimento no início da trajetória escolar pelos professores da Sala de Recursos que, segundo o relato da própria gestora durante a entrevista, são os profissionais que possuem a função na escola de fazer esse contato inicial com as famílias para explicar sobre o funcionamento e agendando do atendimento. É possível observar que esse convite vem ocorrendo de diferentes formas, muitas vezes sendo realizado pelos próprios professores regentes e de apoio dos seus filhos.

A fala da RF3 exemplifica essa situação: “Na verdade, eu nem recebi esse convite da direção. Quem me falou da Sala de Recursos foi você (professora regente), e, inclusive, quem me fala direto é a professora de apoio” (RF3, entrevista realizada em 19/08/2025). De forma semelhante, os relatos da RF4 e RF6 ilustram esse cenário: “as professoras daqui de dentro da sala, né, já me informaram que é para eu passar aqui... a professora da Sala de Recursos ainda não entrou em contato com vocês? Não, não entrou” (RF4, entrevista realizada no dia 18/18/2025). “Assim que a professora (de apoio) chegou, ela perguntou se eu já tinha feito o pedido. Eu falei que não” (RF6, entrevista realizada no dia 14/08/2025).

Esses discursos reforçam a existência de falhas na comunicação entre a escola e a família, bem como nas ações de orientação inicial aos responsáveis. Cabe destacar que a frequência na Sala de Recursos constitui um direito assegurado legalmente aos estudantes público da Educação Especial, como já mencionado neste estudo. Portanto, esse atendimento precisa ser divulgado assim que o estudante ingressa na instituição. Dessa forma, se faz importante que a escola desenvolva ações intencionais de recepção, diálogo e informação aos responsáveis.

A esse respeito, cabe evidenciar as discussões de Werle e Fonseca (2025, p.17) que apontam que a construção de uma sociedade inclusiva e democrática exige que a escola se torne “um espaço de acolhimento, de respeito à diversidade, de fala e de escuta”, o que implica a adoção de práticas fundamentadas na cooperação e na coletividade.

Outro aspecto que dificulta a frequência dos estudantes na Sala de Recursos, como pode ser observado em algumas falas, se refere ao fato desse atendimento acontecer no contraturno, em horários muito distantes do turno regular das aulas. Diante disso, cabe refletir sobre a importância de reorganizar esses horários, para que esses atendimentos possam ocorrer em horários mais próximos à entrada ou saída, favorecendo maior adesão e participação desses alunos.

Um outro direito que, apesar de ser assegurado por lei aos estudantes público da Educação Especial, ainda se esbarra em fragilidades na escola é o suporte do professor de apoio desde o início da trajetória escolar. O relato do RF1, por exemplo, demonstra a morosidade na chegada desse profissional: “quando ele começou, inclusive, demorou muito tempo pra ele ter uma professora de acompanhamento, ele deve ter ficado aí uns três, quatro meses sem a professora direcional” (RF1, entrevista

realizada no dia 21/08/2025). Da mesma forma, as falas da RF4 e da RF7 evidenciam essa longa espera, relacionando essa demora à burocratização desse processo na rede estadual: “logo que ele chegou, ele já teve suporte do professor de apoio? Eu acho que um mês depois, mas é tudo em função dos papéis mesmo” (RF4, entrevista realizada no dia 18/08/2025). “A diretora me explicou que a escola estadual tem menos facilidade com o professor de apoio, que é agora que tá vindo mais” (RF7, entrevista realizada no dia 25/08/2025).

Esses relatos demonstram que a demora na chegada desse profissional está relacionada a procedimentos que, muitas vezes, fogem da esfera de atribuições internas da escola, tornando esse processo dependente de questões burocráticas instituídas pela rede estadual de ensino. Essa situação impacta, de forma negativa, no processo de inclusão, já que o apoio especializado é importante para o planejamento e a implementação das adaptações pedagógicas necessárias para assegurar a igualdade de condições no acesso e permanência na escola; bem como da garantia do direito à educação e à aprendizagem desses estudantes, princípios estabelecidos na LDB (Brasil, 1996).

Durante a entrevista, os familiares também foram convidados a falar sobre como foram recebidos pela escola no momento do ingresso dos seus filhos. De forma geral, os participantes relataram uma experiência positiva e uma postura acolhedora dos profissionais da instituição, aspectos que são importantes para o fortalecimento de vínculos entre família e escola e para a inclusão desses estudantes. Porém, mesmo diante dos relatos positivos, é possível perceber que essas ações ainda são dependentes do empenho individual dos profissionais e de iniciativas de aproximação dos próprios familiares, não sendo, até o momento, uma estratégia que envolve o coletivo da escola. Desse modo, essa forma de recepção não se faz suficiente para favorecer a inclusão dos estudantes. Tais percepções das famílias podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 10 - Ações de recepção aos responsáveis na escola

Identificação do entrevistado	Ações de recepção aos responsáveis na escola
RF1	Já cheguei direto com o diagnóstico dele, porque eu sabia que ele ia precisar de uma professora assistente nas aulas e tudo, mas quando ele começou, inclusive, demorou muito tempo pra ele ter uma professora de acompanhamento, ele deve ter ficado aí uns três, quatro meses sem a professora direcional. E você teve alguma reunião a princípio com a equipe toda? Só quando ele começou dá problema (RF1, entrevista realizada no dia 21/08/2025).
RF2	Eu conversei com a vice-diretora. Aí eu passei pra elas a informação, mas eu fui bem recebida, bem acolhida. Eu que vim procurar. (RF1, entrevista realizada no dia 20/08/2025).
RF3	Quando eu fiz a matrícula dela como sendo PCD, fui muito acolhida... Antes das aulas começarem a instituição entrou em contato comigo, perguntando se eu tinha interesse que a B. tivesse professor de acompanhamento (RF3, entrevista realizada no dia 19/08/2025).
RF4	E quando você fez a matrícula, teve algum momento de reunião com vocês? Não, na primeira vez não, né. Assim, a escola se preparou, os profissionais foram chegando e nesse meio tempo a diretora, a supervisora, conversou não só comigo, mas assim, com a avó, conversou com a mãe, então sim, a gente teve esse contato... Eu lembro assim, da boa vontade da administração da escola, sabe. De a gente chegar aqui às vezes sem marcar previamente, mas as pessoas tendo boa vontade de atender, conversar (RF4, entrevista realizada no dia 18/08/2025).
RF5	Teve reunião geral e teve reunião individual. Essa reunião foi assim que ela chegou ou passou um tempo? Passaram uns dois, três meses (RF5, entrevista realizada no dia 27/08/2025).
RF6	Tinha a promessa que seria contratado o professor de apoio, mas até então, quando ela chegou, não. Você teve alguma reunião depois que ela entrou com a gestão, com a equipe toda junta? Não. Só uma reunião própria da sala dela. A da turma dela (RF6, entrevista realizada no dia 14/08/2025).
RF7	Eu que procurei pela escola. Eu vim explicar que ela tinha TEA né, E que ela precisava desse professor de apoio. Eu fui pedir pra fazer uma reunião e explicar a situação dela. Que ela precisava do professor de apoio. Que ela tem dificuldade na escola, dificuldade de ler e escrever (RF7, entrevista realizada no dia 25/08/2025).
RF8	Não teve nada não. Entreguei o laudo, ele foi chamado e a gente ficou aguardando depois o professor de apoio (RF8, entrevista realizada no dia 22/08/2025).
RF9	Não, não tive reunião, mas a professora Regente foi muito atenciosa (RF9, entrevista realizada no dia 26/08/2025).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados apresentados revelam que as experiências de recepção na escola são diversas entre as famílias, demonstrando também que esse momento inicial esteve, predominantemente, marcado pela ausência de estratégias intencionais

previamente planejadas pelo coletivo da escola. Dessa forma, através dos relatos é possível perceber que ainda existem lacunas na construção de ações de recepção às famílias na escola, o que pode vir a comprometer a adaptação e a inclusão desses estudantes, já que esse contato inicial com as famílias representa um momento importante para a troca de experiências e para a consolidação de estratégias coletivas.

Ao refletirem sobre a relação família e escola, Oliveira e Araújo (2010, p. 107), já citadas nesse estudo, reforçam que a iniciativa de construir uma relação harmoniosa com a família é responsabilidade da escola e dos seus profissionais, que detêm de formação específica para favorecer esse processo. As autoras destacam ainda que essa relação deve ultrapassar a simples ação de orientar as famílias sobre como ensinar os filhos, o que nos leva a identificar a importância desses momentos serem diversificados e pautados no diálogo e na colaboração.

Os familiares também foram questionados sobre como vivenciaram as primeiras experiências dos seus filhos na escola pesquisada. As respostas evidenciaram a presença de diferentes sentimentos nesse momento inicial. A fala da participante RF1, por exemplo, demonstra um sentimento de apreensão diante da nova experiência escolar do filho: “É um misto de várias coisas, porque, assim, eu já sabia que ele teria dificuldade, por exemplo, na aprendizagem de leitura, de concentração. Então, a gente tem que ter uma forma de lidar com ele diferente” (RF1, entrevista realizada no dia 21/08/2025). Já a RF7 revela que inicialmente sentiu medo, diante do grande porte da escola: “O colégio é muito grande, né. Então eu vi que tinha muitos alunos mais adolescentes, maiores, né? Então eu tive até medo de como seria a convivência dela com eles” (RF7, entrevista realizada no dia 25/08/2025). Na fala da RF6 também é possível identificar o medo, sobretudo relacionado ao grande porte da escola e a ausência inicial do professor de apoio:

Fiquei com medo. Porque assim, você olha, você fala, como é que vai ser uma escola muito grande, uma professora só para dar conta de todos os alunos. Tem crianças que precisam de um acompanhamento especial. Eu fiquei também preocupada com a professora (RF6, entrevista realizada no dia 14/08/2025).

Por outro lado, também foi possível observar nos relatos de outras famílias que o início dessa experiência educacional na escola foi marcado por expectativas positivas, como demonstra a fala do RF4:

Eu estava, assim, bem esperançoso, eu tinha, assim, boas

expectativas e elas estão sendo atendidas, assim, sabe? A gente sabe de como é a realidade de colégio público, mas a gente também viu isso de uma forma positiva, sabe. Para ele sair de uma bolha de convívio que ele tinha, dele, sabe, poder se socializar com pessoas, né, mais diversificadas (RF4, entrevista realizada no dia 18/08/2025).

Em alguns relatos foi possível perceber que o sentimento inicial de insegurança das famílias foi facilmente superado, na medida em que os seus filhos demonstraram uma experiência de adaptação tranquila. A RF 6 diz:

Não foi como eu imaginei. Depois ela já viu outros coleguinhas, ela ficou mais calma. Era um ambiente diferente. Mas tinha algumas pessoas conhecidas. Então ela ficou mais calma, isso me acalmou também (RF6, entrevista realizada no dia 14/08/2025).

O relato da RF3 também expressa a superação da sua insegurança diante da boa adaptação da sua filha.

Eu não vou te negar não, o médico dela falou comigo, mãe, eu acho que era melhor você deixar ela quieta na rede municipal, porque na rede municipal está mais preparada... Eu fui pelo meu coração e pelo que eu confio dos meus irmãos, que estão quase aposentando no estado. E depois que a gente ajustou uma questão burocrática, que era a documentação, eu não tenho o que reclamar. Quando ela veio no primeiro dia de aula, que ela chegou em casa, eu amei, a minha escola é muito grande, a minha escola é linda, eu amei a minha professora, vou mexer com que? (RF3, entrevista realizada no dia 19/08/2025).

Em relação às vivências dos estudantes no período de adaptação escolar, os familiares apontaram que esse momento também foi marcado por diferentes experiências e singularidades, o que demonstra a importância da escola estar atenta às particularidades de cada aluno, para conduzir esse processo de forma mais sensível e acolhedora.

Os relatos da RF3 e RF6 revelam que essa experiência inicial aconteceu de forma tranquila e positiva para os estudantes. A RF3 diz: “Quando veio para essa escola, ela amou. Ela fala que a escola é grande, que ela ama as professoras dela. Ela fala que ela ama os coleguinhas, ela canta a musiquinha. Ela se sente acolhida” (RF3, entrevista realizada no dia 19/08/2025). A RF6 também relata que a adaptação do seu filho foi satisfatória, afirmando que: “Eu imaginava algo bem mais complexo. Por a escola ser maior, o primeiro dia foi complicado. A partir do segundo dia foi tranquila. Já encontrou alguns coleguinhas que estudavam com ela” (RF6, entrevista realizada no dia 14/08/2025).

Em contrapartida, as falas dos responsáveis RF1 e RF2 evidenciam um



processo de adaptação marcado por desafios para os estudantes. A RF 2 diz “No começo foi bem difícil, por conta do local grande, muito barulho” (RF2, entrevista realizada no dia 20/08/2025). Compartilhando do mesmo sentimento, a RF1 afirma que a adaptação para o seu filho foi um período:

Difícil, bem difícil, porque ele fazia assim, a escola que ele estava antes era menor, e lá mesmo, assim, ele já tinha problemas, né, relacionados tanto à adaptação, são problemas que por mais que a gente tenha acompanhamento, que a gente faça, uso de medicação e tudo às vezes acaba acontecendo. Então, assim, pra essa adaptação dele, ele demorou, ele demora muito tempo pra se adaptar, a gente precisa estar o tempo inteiro acompanhando, a gente precisa tá tentando fazer esse trabalho em casa e na escola pra conseguir ele ficar. O início foi bem conturbado. Foi a adaptação junto com a falta da professora de apoio (RF1, entrevista realizada no dia 21/08/2025).

Diante desse contexto de diferentes experiências e necessidades compartilhadas pelos responsáveis, no momento da adaptação escolar, evidencia-se a necessidade da escola traçar ações contínuas e planejadas junto aos familiares, visando favorecer esse processo, tanto para os estudantes, quanto para os seus responsáveis. Essas ações demandam a efetivação de momentos específicos de recepção às famílias possibilitando-as a oportunidade de compartilhar informações sobre as particularidades dos estudantes e de sanar suas dúvidas. Esses espaços tornam-se importantes para minimizar inseguranças, construir vínculos de confiança e pensar em ações colaborativas, favorecendo uma adaptação escolar mais inclusiva e acolhedora às singularidades dos estudantes. Partindo da mesma perspectiva, Glat (2005, p.12) reforça que “o paradigma da Educação Inclusiva tem como o seu principal corolário o acolhimento da diversidade”.

Dessa forma, se faz importante analisar, não somente como acontecem as ações de recepção e de acolhimento inicial direcionados às famílias, mas também as estratégias desenvolvidas pela instituição, ao longo do ano letivo, para fortalecer essa comunicação e participação dos responsáveis nas atividades escolares. Portanto, a subseção seguinte se dedicará a analisar como a escola tem buscado implementar essas ações em suas práticas cotidianas.

#### **3.4.4 Formas de Comunicação e Participação da família nas atividades escolares**

Esta seção visa complementar a análise apresentada na subseção anterior, visando aprofundar a compreensão sobre as formas de comunicação e de

participação das famílias na escola após o ingresso dos estudantes, com foco nos alunos público da Educação Especial.

Ao analisar o relato da gestora EG3, é possível observar que a escola, até o momento, não dispõe de ações específicas de comunicação com as famílias dos alunos público da Educação Especial matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a EG3:

Aqui todos os alunos são comunicados da mesma forma. Todos vão receber bilhetes na agenda, todos vão receber o comunicado pelo grupo, e quando é um atendimento individualizado, a gente manda também na agenda da criança (EG3, entrevista realizada no dia 07/08/2025).

Sobre os recursos usados com mais frequência na escola, na percepção das gestoras, destacam-se: os bilhetes na agenda, as mensagens através do *whatsapp*, as comunicações informais durante o horário da aula e os atendimentos individualizados que são agendados em horários específicos diante de necessidades identificadas pelos professores ou responsáveis. Nesse contexto, é possível identificar que a escola recorre a diferentes meios para favorecer a comunicação com as famílias. Observa-se o empenho dessas profissionais em buscar múltiplas formas de contato e de aproximação com as famílias, quando, por exemplo, a EG1 diz “A gente faz todos os meios possíveis para tentar trazer essa família para o nosso lado” (EG1, entrevista realizada no dia 06/08/2025). Esse comprometimento também pode ser observado na seguinte fala da EG2: “Se a família, naquele horário, não pode, a gente tenta, ao máximo, ver um horário conveniente que dê para a família participar” (EG2, entrevista realizada no dia 05/08/2025).

A conversa com os gestores evidenciou também que, desde o período da pandemia, o contato mais frequente da escola com os responsáveis passou a acontecer através dos recursos digitais. A interação através de mensagens no *WhatsApp*, por exemplo, foi citada como a principal forma de comunicação usada atualmente pela instituição. O relato da EG1 ilustra como funciona esse contato:

A gente tem o grupo de WhatsApp, que é o nosso contato imediato. É um grupo fechado, que no caso a vice-direção está dentro desse grupo e lá a gente faz todos os contatos. Tudo que é necessário falar com essas famílias, a gente fala de forma geral. E aí as famílias que precisam entram em contato no nosso privado (EG1, entrevista realizada no dia 06/08/2025).

O contato através do *WhatsApp* tem se mostrado favorável para aproximar a escola das famílias, especialmente daquelas que possuem maior dificuldade de comparecer na instituição. Porém, cabe evidenciar que a forma de organização do grupo possibilita uma comunicação, predominantemente, unilateral, já que somente a gestão dispõe de permissão para enviar informações. Essa forma de organização dos grupos, apesar de permitir à escola um maior controle sobre as informações divulgadas, ao mesmo tempo, limita a possibilidade de diálogo entre os participantes. No entanto, a fala das gestoras também demonstra que a equipe está sempre aberta para interagir individualmente com as famílias através de mensagens privadas nesse mesmo canal de comunicação. As gestoras também informaram que recebem as famílias presencialmente na escola com frequência, sempre que se faz necessário.

Um aspecto que chamou a atenção durante as entrevistas, pensando especificamente no contexto dos estudantes público da Educação Especial foi a ausência de um canal específico de comunicação com essas famílias, já que os relatos demonstraram que esse contato, em grande medida, permanece sobre a responsabilidade dos professores. A EG3 ilustra esse contexto dizendo que, em relação aos estudantes público da Educação Especial, “os próprios professores têm muito contato com as famílias na hora que vêm buscar, então também tem a comunicação individual também” (EG3, entrevista realizada no dia 07/08/2025). A EG2 complementa a fala da EG3, afirmando que: “não tem um grupo específico do WhatsApp para as famílias, mas a gente tem um grupo específico das professoras de apoio” (EG2, entrevista realizada no dia 05/08/2025).

Os relatos de alguns familiares reforçam a tendência que os responsáveis possuem de recorrer predominantemente aos professores quando precisam tratar de questões referentes aos estudantes, o que demonstra que a escola ainda dispõe de ações intencionalmente planejadas para possibilitar o acompanhamento dessas demandas diárias dos estudantes e das famílias. O RF4 ilustra esse vínculo mais estreito com as professoras ao afirmar que: “Hoje, assim, as melhores pessoas que a gente sente mais confortável, assim, com certeza, são quem está com ele, é você (professora regente), né e a C (professora de apoio)” (RF4, entrevista realizada no dia 18/08/2025). De forma semelhante, a RF3 também evidencia essa aproximação ao mencionar: “as professoras, você e a professora de apoio, vocês são muito amáveis,

vocês são muito abertos, e isso facilita muito o processo” (RF3, entrevista realizada no dia 19/08/2025).

Nota-se, através dos relatos dos responsáveis RF1 e RF7, um vínculo frequente também centrado nos professores. Tais familiares acrescentaram que também costumam estabelecer contato com a equipe gestora geralmente em situações pontuais. O RF1 diz: “Eu tô com contato direto com a professora dele de apoio. Ela tá sempre me mandando mensagens, dizendo o que aconteceu. E aí, fora isso, às vezes, é a coordenadora que faz esse mesmo papel” (RF1, entrevista realizada no dia 21/08/2025). A RF7 compartilha da mesma experiência, afirmando: “Primeiro a professora, né, a professora dela, eu tenho muito contato com a professora de apoio. E acompanha mais ela. Então eu sempre recorro a ela. Aí quando ela não consegue, ela me passa pra coordenação” (RF7, entrevista realizada no dia 25/08/2025). Observa-se, nesse contexto, que o contato com a equipe gestora geralmente aparece como uma ação que fica em segundo plano e diante de demandas que, a princípio, não podem ser solucionadas pelos professores.

A fala do RF5 desperta atenção por se contrapor aos relatos dos demais familiares, já que a participante afirmou não possuir o hábito de recorrer à professora de apoio para solucionar possíveis demandas, optando por fazer contato somente com a professora regente por considerar que “quem cuida mais dela é a regente” (RF5, entrevista realizada no dia 27/08/2025).

Ao analisar os relatos dos professores de apoio é possível identificar o empenho desses profissionais em recorrer a diferentes recursos para buscar manter um contato próximo e constante com as famílias. A PA2 afirma aproveitar os horários de entrada e de saída dos estudantes e também contar com o recurso do whatsapp para se comunicar com os responsáveis que são menos presentes na escola. Da mesma forma, a PA3, disse que busca fazer contato com as famílias presencialmente e através do *whatsapp*. Já a RF4 disse que tem o hábito de ligar e de enviar mensagens para as famílias, sempre que os estudantes se ausentam ou quando se faz necessário mandar algum recado. Através dessas falas é possível identificar que o uso de recursos tecnológicos também foi destacado pelos professores como uma ferramenta importante de aproximação com as famílias.

Cabe ressaltar que o uso das tecnologias se faz importante para aprimorar as relações estabelecidas entre a escola e a família, já que amplia a possibilidade de

contato com os responsáveis. No entanto, também pode representar uma fragilidade quando o seu uso se torna exclusivo ou restrito apenas à comunicação com os professores de apoio, já que limita o contato com os demais profissionais da escola e dificulta a construção de práticas colaborativas e mais favoráveis à inclusão desses estudantes.

Diante dos relatos apresentados, faz-se importante ressaltar que os estudantes público da Educação Especial, assim como os demais, são alunos da escola, o que demanda o empenho, não só dos professores, mas de todos os profissionais da instituição para buscar práticas que possibilitem um ambiente mais acolhedor às suas singularidades e mais favorável à sua participação e aprendizagem.

Ao discorrerem sobre a relação família e escola, Polonia e Dessen (2007) apontam que, entre as principais dificuldades identificadas nessa integração, encontra-se o fato da instituição escolar ainda não conseguir comportar em seus espaços “os diferentes segmentos da comunidade e, por isso, não possibilita uma distribuição equitativa das competências e o compartilhar das responsabilidades” (Polonia e Dessen, 2007, p.28).

Durante as entrevistas foi possível observar o esforço dos profissionais em propor ações pautadas na inclusão. Porém, também é notável perceber que essas práticas ainda são frutos de iniciativas individualizadas. Um exemplo disso é a interação limitada percebida entre os profissionais que atuam diretamente com os estudantes público da Educação Especial na escola. A profissional PA2 ilustra essa realidade ao relatar desconhecer a professora que atua na Sala de Recursos. Já a gestora EG3, ao ser perguntada se possui contato com a profissional, mencionou: “Não tem muito contato com ela não, porque é no contraturno... Então, assim, geralmente a gente passa para a direção, para a vice-direção, se tiver alguma necessidade de entrar em contato” (EG3, entrevista realizada no dia 07/08/2025).

As narrativas demonstram a falta de conexão entre os profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a professora da Sala de Recursos, o que pode resultar em práticas fragmentadas e desarticuladas. Diante desse contexto, evidencia-se a necessidade da instituição promover ações de aproximação e de trocas de experiências entre esses profissionais. Tais momentos se tornam importantes para a construção de um planejamento pedagógico mais colaborativo e significativo, que possibilite articular as atividades que são propostas na escola e contemplar as reais

necessidades dos estudantes.

Nesse cenário, cabe referenciar as contribuições propostas por Werle e Fonseca (2025) que apontam para a necessidade da escola valorizar e proporcionar o trabalho coletivo entre as equipes formadas por diversos atores. Partindo da mesma perspectiva, Mantoan (2001) remete à ideia de que para o aprimoramento e atualização dos professores se faz necessário “o exercício constante de reflexão e o compartilhamento de ideias, sentimentos, ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola” (Mantoan, 2001, p.11).

Em relação às formas de recepção das famílias aos contatos propostos pela escola, os depoimentos da equipe gestora evidenciam que os responsáveis costumam apresentar reações heterogêneas. As entrevistadas enfatizaram que, de forma geral, as famílias são receptivas e participativas, sempre que são solicitadas. No entanto, também relataram algumas experiências de resistência e de dificuldade de aproximação com as famílias, o que reforça a necessidade de estratégias empenhadas para lidar com os diversos níveis de envolvimento familiares e para incentivar a participação de todos no processo educativo.

A EG1 evidencia essa diversidade de posturas entre as famílias ao afirmar que:

A gente recebe famílias de tudo quanto é forma, família que já entendeu, família que abraça, que incentiva, que apoia a escola, famílias que rejeitam algumas questões da escola, porque acha que está fazendo diferenciação do filho. Então assim, a gente recebe vários tipos de família, a relação é muito individual, cada família recebe o nosso contato de uma forma... a gente tenta através do diálogo sempre chamar essas famílias. Mas, assim, a gente sabe que é um momento muito complexo, porque até mesmo alguns da Educação Especial tem famílias que não vêm (EG1, entrevista realizada no dia 06/08/2025).

A EG2 reafirma essa percepção ao destacar que:

Algumas famílias têm uma boa comunicação, a gente conversa, a gente tem um diálogo bastante produtivo, a gente fala, a família também, ela também acata, a gente conversa, então sempre tem esse diálogo com a família. Algumas famílias, nem tanto, mas a gente sempre procura insistir que a família vem, participa, mas sempre num diálogo constante (EG2, entrevista realizada no dia 05/08/2025).

Ao analisar os relatos das gestoras, observa-se que o diálogo pode ser percebido como uma palavra-chave para favorecer a presença e a participação dos responsáveis na escola. Já entre os possíveis fatores que impactam na ausência de alguns familiares na escola, os gestores apontaram as dificuldades estruturais

familiares e a indisponibilidade de horário dos responsáveis por motivo de trabalho.

Do ponto de vista das famílias entrevistadas, é possível perceber que o ritmo de frequência e os fatores que costumam motivar sua presença na escola se mostraram variados. As falas apresentadas no quadro a seguir ilustram como costuma acontecer a participação dos familiares entrevistados na escola.

Quadro 11 - Ritmo de frequência e fatores que interferem na presença dos familiares na escola

Identificação do entrevistado	Ritmo de frequência e fatores que interferem na presença dos familiares na escola
RF1	Pelo menos umas duas, três vezes no mês eu tô aqui, pelo menos. Por questões específicas dele, porque assim ele, justamente, precisa, às vezes, ter esse acompanhamento direcionado, porque a gente tá começando uma investigação com ele pra ver se ele tem mais algum tipo de comorbidade... Então, às vezes, acontece dele ficar mais agressivo, mais emburrado, ou ficar desatento, ou não saber, por exemplo, lidar com aquelas regras, entender como que tá funcionando aquilo ali, pra poder resolver e fazer. Então, frequentemente eu tô aqui pra poder, às vezes, apagar o incêndio (RF1, entrevista realizada no dia 21/08/2025).
RF2	Todos os dias. Eu trago e busco ele (RF2, entrevista realizada no dia 20/08/2025).
RF3	Eu venho todos os dias para buscá-la e para deixar, e, pelo fato das professoras serem muito tranquilas, elas me dão esse feedback diário... O diálogo é muito transparente, muito fluído todos os dias (RF3, entrevista realizada no dia 19/08/2025).
RF4	A gente não tem uma facilidade de vir no horário escolar, porque a gente trabalha, a gente trabalha juntos, sócios, a gente faz outros empreendimentos lá e, então, é muito complicado a gente sair do horário comercial, então, assim, a gente tem essa frustração (RF4, entrevista realizada no dia 18/08/2025).
RF5	Eu já vim bastante com o problema com professor de apoio. Aí, já vim bastante. Mas geralmente quando ela tá com alguma dúvida, não tá sabendo se portar com alguma situação, a gente vem frequentemente (RF5, entrevista realizada no dia 27/08/2025).
RF6	Eu venho todos os dias. Para trazer... e no intervalozinho, na saída a gente conversa alguma coisa (com as professoras) (RF6, entrevista realizada no dia 14/08/2025).
RF7	Eu venho todos os dias pra poder trazer ela pro colégio. Eu não consigo buscar por causa do trabalho. Mas todos os dias eu entro aqui. E na reunião (RF5, entrevista realizada no dia 27/08/2025).
RF8	Eu todo dia, porque eu fico por conta dele, eu tenho a guarda dele. Então, eu todo dia. Pra trazer, pra buscar. E reuniões também (RF8, entrevista realizada no dia 22/08/2025).
RF9	Tô sempre aqui. Quando ela teve o diagnóstico, larguei meu trabalho, parei de trabalhar pra cuidar dela e aproveitar e cuidar da irmã dela também. Então, eu tô sempre presente. Eu sou sempre presente (RF8, entrevista realizada no dia 26/08/2025).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As respostas dos responsáveis revelam que, de forma geral, o principal momento de interação das famílias com a escola, acontece durante os horários de

entrada e de saída dos estudantes, quando destacaram aproveitar para conversar com os professores. Essa interação diária, mesmo sendo estabelecida de forma não planejada, possibilita um contato frequente das famílias com os docentes.

Os familiares destacaram que também se fazem presentes nas reuniões de turma. Já o contato das famílias com a equipe gestora da escola costuma acontecer em situações pontuais, geralmente motivadas por demandas específicas dos estudantes ou para solucionar conflitos, o que fica evidente através da seguinte fala da PA1: “frequentemente eu tô aqui pra poder, às vezes, apagar o incêndio”. Dessa forma, é possível perceber que a presença dos responsáveis na escola pode ser melhor aproveitada para a construção de ações planejadas, colaborativas e favoráveis ao acompanhamento e à aprendizagem dos estudantes.

Diante do cenário apresentado, cabe retomar aos estudos de Oliveira e Araújo (2010), citados anteriormente na pesquisa, que enfatizam o quanto a relação entre a família e a escola ainda se constrói de forma pouco harmoniosa e satisfatória, estando marcada “pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar” (Oliveira e Araújo, 2010, p.107). Ainda de acordo com as autoras, essa relação pouco favorece a construção de parcerias pautada em fatores positivos, gratificantes e sintonizados com o desenvolvimento dos estudantes.

Diante dessa limitação de formas de contato, a parceria entre a família e a escola perde seu potencial de favorecer a inclusão dos estudantes. Portanto, é importante que a escola se atente a esse contexto de diferentes realidades existentes entre os grupos familiares que a integram e propor ações de aproximação e de acolhimento de forma planejada e diversificada que contemple os múltiplos perfis e demandas dessas famílias e impulsione a sua participação contínua e efetiva. Polonia e Dessen (2007) fortalecem essa discussão, ao apontarem que a construção de estratégias que possibilitem aos familiares acompanharem as atividades da escola são favoráveis, tanto para a escola, quanto para a família.

Considerando o PDI como um documento que exerce função importante para a inclusão dos estudantes público da Educação Especial e compreendendo que a sua construção pressupõe a participação colaborativa e ativa dos profissionais da escola e dos familiares, o presente eixo também contemplou a análise das formas de participação dos entrevistados na elaboração desse documento na escola. Cabe destacar, conforme a resolução estadual (Minas Gerais, 2020), que o PDI é um



documento obrigatório para o acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

As gestoras entrevistadas demonstraram compreender a importância do documento, bem como da sua construção estar pautada na coletividade. De acordo com os relatos das profissionais, o contato com as famílias para a elaboração do PDI costuma acontecer, predominantemente, através de reuniões individuais. Porém, em alguns casos, por opção das próprias famílias, os registros também podem ser encaminhados pela escola por escrito.

Ao discorrer sobre construção do PDI, a EG1 relata:

A gente tem um passo a passo para poder seguir a formação desse documento. E aí tem um questionário com várias perguntas, a gente pergunta até como foi o parto das crianças e aí a gente chama essa família individualmente para poder fazer essa conversa, que é uma conversa mais delicada... Mas ele é feito por cada professor, no coletivo (EG1, entrevista realizada no dia 06/08/2025).

A gestora EG2 complementa como funciona a estruturação do PDI, dizendo:

Os PDIs, eles são elaborados junto com a professora de apoio, professora regente. Eu também, na parte do especialista, também colaboro, dou algumas orientações, faço alguns ajustamentos junto com a professora de apoio. E a família também participa... Algumas famílias comparecem à escola, a gente conversa presencialmente. Outras, assim, mandam até pela professora de apoio mesmo, os dados que a professora precisa, que a professora de repente não sabe (EG2, entrevista realizada no dia 05/08/2025).

Seguindo a mesma direção, a gestora EG3 afirma:

A gente chama na escola, o professor de apoio participa dessa reunião, o regente também, se possível, participa. Aí, a partir do momento que tem esse contato com a família, a família vem e a gente conversa sobre o que pede no PDI... É uma reunião mesmo, individual. E aí depois a gente faz a elaboração do PDI, junto (EG3, entrevista realizada no dia 07/08/2025).

Tais relatos também evidenciam a preocupação da escola em flexibilizar as formas de coleta das informações, visando favorecer a construção do PDI. Entretanto, cabe reforçar que, quando essa elaboração se encontra restrita à troca de questionários entre a escola e as famílias, corre-se o risco de limitar os momentos de diálogo e de construção de estratégias coletivas, que são ações essenciais para favorecer a inclusão dos estudantes.

Durante as conversas com os professores, foi possível perceber que a escola ainda não dispõe de uma prática sistematizada para a elaboração do PDI. O relato da

PA2, por exemplo, evidencia que as atribuições de elaborar o documento e de coletar as informações com as famílias foram destinadas à ela no início do ano letivo. A profissional ilustra esse contexto dizendo

Eu que estruturei o documento. Faço o documento, passei para a professora regente olhar, fazer alguma pontuação e depois eu envio para coordenação... No início do ano, que eu peguei o contrato aqui, eles me passaram o contato e falaram que eu mesma podia fazer esse contato com a família, e eu passei todas as perguntas do questionário para eles me responderem, e em cima disso eu estou montando o PDI... (PA2, entrevista realizada no dia 08/08/2025).

A fala da profissional PA4, inclusive, vai ao encontro aos relatos da PA2, ao evidenciar um contexto de elaboração do PDI marcado por práticas individualizadas fragmentadas. A profissional diz:

Geralmente a supervisão, a gestora, não tem muita participação não. Quem participa mais mesmo é a regente de sala, na parte dos conteúdos. Porque tem uma parte que é destinada à família. Então essa parte, eu boleei um questionário lá, com as perguntas todas relacionadas do PDI. Aí, ou eu marco para a família vir à escola, a gente senta e eu vou preenchendo com a mãe. E muitas fazem a opção de eu mandar esse questionário, elas respondem (PA4, entrevista realizada no dia 14/08/2025).

Entre os professores de apoio, a fala da PA5 é a que mais se aproxima dos relatos apresentados pelas gestoras, já que a profissional, ao falar sobre construção do PDI, aponta que: “Primeiro a gente fez a reunião com as famílias para colher dados, para saber sobre a criança. E depois a gente foi fazendo de acordo com o que nós trabalhamos com eles na sala” (PA5, entrevista realizada no dia 15/08/2025).

Ao analisar os relatos das famílias também se torna evidente que a construção do PDI ainda não segue um planejamento sistematizado na escola. A fala da RF6, por exemplo, evidencia que o preenchimento do formulário foi cercado de dúvidas, o que revela uma possível ausência de orientação prévia à família. A RF6 diz “Foi enviado para casa. Eu respondi junto com meu esposo. A gente foi trocando uma ideia. Algumas coisas que eu achava que era. Ele achava que era mais ou menos. Aí a gente foi tendo essa conversa. E conseguimos” (RF6, entrevista realizada no dia 14/08/2025).

Já a RF5 revela não ter sido chamada na escola para participar da atualização do PDI, dizendo: “A primeira professora de apoio dela que se afastou, ela fez um, mas foi só esse. Vocês não atualizaram depois? Nenhum professor de apoio fez. Eles mais

copiam lá sem falar nada com a gente e pronto” (RF5, entrevista realizada no dia 27/08/2025).

Por fim, é possível perceber, através do relato da RF1, que ainda existem famílias que, inclusive, desconhecem o documento. Tal fato fica evidente quando a responsável diz: “Você conhece o PDI dele?” A entrevistada respondeu: “Não”. Na sequência a pergunta foi complementada: “Nem foi enviado nada pra vocês construírem o documento juntos com a escola?”. Ao passo que a participante reforça dizendo que não. (RF1, entrevista realizada no dia 21/08/2025).

As falas apresentadas evidenciam contradições e lacunas em torno da construção do PDI, reforçando que a elaboração do documento vem se pautando em um trabalho solitário do professor de apoio, envolvendo, até o momento, uma participação restrita dos professores regentes, gestores e famílias dos estudantes e desconstruindo a sua essência colaborativa e inclusiva. Dessa forma, se faz necessário reforçar a importância de se destinar momentos intencionalmente planejados para orientar e dialogar com os professores e com as famílias durante a construção do documento.

Cabe novamente ressaltar que a resolução estadual em vigência (Minas Gerais, 2020) enfatiza que a construção do PDI deve contemplar a participação de todos os envolvidos na educação do aluno e atribui aos especialistas a função de articular e de garantir a sua efetivação.

Durante a entrevista com alguns responsáveis, surgiu uma conversa sobre a temática do colegiado escolar. Foi possível perceber, através das respostas, que os familiares demonstram ter pouco esclarecimento sobre o funcionamento e a importância desse órgão na escola. Cabe também ressaltar que nenhum familiar entrevistado mencionou já ter participado desse espaço. Essa informação se faz importante, pois demonstra que os responsáveis pelos estudantes da Educação Especial entrevistados precisam ser estimulados a ter mais esclarecimento e representatividade nos órgãos de decisões da escola.

Observando os dados apresentados na subseção, percebe-se que, apesar das famílias e profissionais da escola investigada manterem, em geral, uma relação harmoniosa, essa interação ainda se mostra insuficiente para favorecer a efetivação de práticas inclusivas. Tal cenário revela a necessidade de se aprimorar e ampliar as ações que envolvem a participação das famílias na escola, de forma que a sua

presença neste espaço não se restrinja a situações esporádicas ou conflituosas, mas que seja uma prática contínua, intencional, prazerosa e previamente planejada para enriquecer o desenvolvimento escolar dos estudantes.

Nesse cenário em que a inclusão depende de vínculos consistentes e de práticas colaborativas entre escola e família, torna-se imprescindível que a instituição disponha de estruturas de participação que favoreçam o diálogo e a corresponsabilidade. É nesse ponto que a gestão democrática ganha centralidade. Os estudos de Werle e Fonseca (2025) ressaltam a necessidade de que essa forma de gestão seja continuamente desenvolvida, fortalecida e recriada na escola, de forma a contribuir para que os sistemas escolares pratiquem diferentes níveis de cooperação e fortaleçam a confiança entre os seus diferentes participantes da comunidade educativa.

Diante do contexto apresentado, se faz importante ampliar a compreensão sobre como os reflexos das ações escolares, bem como das relações estabelecidas entre a escola e as famílias, podem exercer no fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva. Portanto, essas reflexões serão aprofundadas no próximo eixo de análise.

#### **3.4.5 Relação família-escola na construção de um ambiente inclusivo**

O último eixo de análise proposto busca compreender como as interações estabelecidas entre a família e a escola pesquisada exercem influências na efetivação de práticas inclusivas. Busca-se também analisar a importância das ações propostas pela escola para a construção de um ambiente que fortaleça os vínculos com as famílias e a consolidação de uma cultura inclusiva.

Inicialmente, os profissionais entrevistados foram incentivados a refletir sobre a função da escola no favorecimento da construção de um ambiente mais inclusivo. Ao analisar as falas dos participantes, evidencia-se que a equipe reconhece a função central da escola na efetivação de uma cultura escolar inclusiva. Os entrevistados também apresentaram sugestões de ações que podem trazer impactos positivos para essa construção, bem como os desafios que ainda permeiam nesse processo.

Os relatos dos gestores evidenciam que, entre as ações positivas desenvolvidas pela escola que se torna favorável à inclusão, está o empenho dos profissionais na busca de incentivar e favorecer a participação de todos os estudantes

e de suas famílias nas atividades escolares. O relato da EG2 exemplifica essa percepção:

A gente já faz várias atividades. A gente busca que os alunos realmente sejam incluídos. Eu penso que em qualquer atividade que a gente possa desenvolver na escola, os alunos têm que ser incluídos. E a gente percebe que eles participam, são estudantes bem participativos, e a gente tenta incluí-los da melhor forma possível (EG 2, entrevista realizada no dia 05/08/2025).

Porém, as falas de outros participantes demonstram que, apesar do esforço dos profissionais em buscarem práticas inclusivas, a escola ainda se esbarra em obstáculos ao buscar a efetivação dessas propostas. A gestora EG1, por exemplo, ressalta que a falta de envolvimento de algumas famílias nas ações escolares impacta de forma negativa nesse processo, como pode ser observado na sua fala:

a gente sempre tenta fazer esse momento. Mas às vezes é um momento muito alegre para certas crianças e muito triste para certas crianças, porque a gente, igual a gente teve há pouco tempo a Festa junina, né? Tinha criança que a família não veio, a criança ficou chorando, enquanto tem 80 sorrindo, tem uns 10 chorando. Então, assim, a gente tenta através do diálogo sempre chamar essas famílias. Mas, assim, a gente sabe que é um momento muito complexo, porque até mesmo alguns da Educação Especial tem famílias que não vêm (EG1, entrevista realizada no dia 06/08/2025).

Ao analisar os relatos das EG3, PA1 e PA3 é possível observar que as fragilidades estruturais e a carência de recursos materiais também se tornam obstáculos na efetivação de práticas inclusivas. A EG3, por exemplo, destacou a limitação de recursos pedagógicos na escola ao dizer que: “a escola tinha que ter mais recursos pedagógicos voltados para os alunos especiais. A gente tem muito pouco recurso aqui. Eu falo em questão de jogos, questão de material pedagógico” (EG3, entrevista realizada no dia 07/08/2025).

Já as falas da PA1 e a PA3 evidenciam carências na estrutura física da instituição. De acordo com as entrevistadas, o espaço escolar ainda se encontra distante de contemplar as especificidades dos estudantes público da Educação Especial. A PA1, exemplifica essa realidade apontando: “é uma escola grande, que é voltada para alunos do Ensino Médio, então os nossos alunos não têm um espaço, tanto os alunos típicos como os atípicos, só para eles e principalmente os que têm TEA” (PA1, entrevista realizada no dia 08/08/2025). Essa fala também demonstra que o foco da estrutura escolar das instituições da rede estadual está centrado nos estudantes do Ensino Médio.

Seguindo a mesma direção, ao reforçar os obstáculos existentes na estrutura escolar, a fala da professora PA3 também nos leva a refletir que o empenho dos profissionais se faz insuficiente para a efetivação de uma cultura escolar inclusiva, quando as condições estruturais da instituição limitam essa inclusão. A PA3 aponta que:

a gente tenta quebrar essas barreiras diariamente, mas depende muito mais do que dos professores, porque precisa do prédio ter acessibilidade, por exemplo, a nossa quadra teria que ter uma rampa de acesso, é a escola como um todo, teria que ter mais materiais, a gente, a escola é grande? É, mas a gente precisava de ter mais espaço (PA3, entrevista realizada no dia 11/08/2025).

Ao evidenciarem a necessidade de melhorias na estrutura e na disponibilização de recursos para a efetivação da inclusão, as profissionais nos incentivam a dialogar com as discussões defendidas por Secundino e Santos (2023) que enfatizam a importância de um ambiente rico em estímulos e com recursos favoráveis ao desenvolvimento de cada estudante para a consolidação de uma proposta educacional inclusiva. Compartilhando da mesma perspectiva, Marques e Antunes (2015) reforçam que, sem uma transformação nos procedimentos metodológicos e sem expandir o olhar sobre os estudantes nas suas diferenças e nas suas relações com a escola, o sistema educacional continuará excluindo e negando a esses alunos o direito à educação na escola regular.

Um outro aspecto levantado pela PA3, que merece ser destacado, é a importância das práticas coletivas e colaborativas para a busca de uma educação mais inclusiva, o que pode ser evidenciado através do seguinte relato:

pra escola ser um ambiente inclusivo, é todo mundo, desde o ASB até o professor, é todo mundo falar a mesma língua, é todo mundo agir da mesma forma, são até os outros alunos, os pais, as famílias, não é uma pessoa só, não é só o professor (PA3, entrevista realizada no dia 11/08/2025).

Essa percepção se aproxima das reflexões propostas por Mantoan (2001), que considera que as mudanças necessárias na escola para a consolidação de um ensino de qualidade e inclusivo perpassam pela disponibilização de espaços cooperativos dialógicos, solidários, criativos e críticos. Nesse mesmo contexto, os estudos de Antunes (2016, p.74) revelam que "Reconstruir e reorganizar o espaço escolar implica em rever a maneira como estamos lidando com a deficiência e, particularmente, como

estamos lidando com a escolarização desses alunos”.

Outro ponto destacado pelos participantes como importante para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo é a formação docente. Essa percepção pode ser observada no seguinte relato da PA2: “Melhorar a formação dos professores também, através de uma formação continuada, materiais adaptados e envolver as famílias no processo em que a inclusão ocorra de forma mais efetiva” (PA2, entrevista realizada no dia 08/08/2025). Essa compreensão é reforçada pela fala da responsável RF5, no momento em que a participante diferencia inserção e inclusão escolar e aponta que a ausência de formação adequada entre alguns profissionais tem comprometido a efetividade desse processo inclusivo. A RF5 evidencia essa situação ao dizer:

eu não vejo uma inclusão, eu vejo uma inserção. As crianças, elas são inseridas. E muitas das vezes a gente passou por profissionais que não estavam capacitados pra tá lidando com crianças especiais. Por mais que eles fossem designados pra poder ser professor de apoio ali, mas o profissionalismo não tava ali presente. Então falta ações voltadas pra isso. Porque a criança, ela não precisa só da pessoa que vai acompanhá-la até o banheiro, até o recreio. Isso não é apoio. A gente precisa de pessoas capacitadas que vão lá e vão realmente fazer a inclusão dessa criança no meio escolar ali... (RF5, entrevista realizada no dia 27/08/2025).

A fala da participante RF5 evidencia que não basta assegurar a inserção dos estudantes público da Educação Especial na escola regular, se as práticas escolares permanecerem excludentes. Nesse cenário se faz importante refletir sobre a necessidade do aprimoramento da formação docente, reconhecendo-a como um fator essencial para a qualidade das práticas educacionais. Ao discorrer sobre a temática, Glat (2005) aponta que ainda existem lacunas na formação inicial docente no que se refere à preparação dos professores para lidar com as diferentes especificidades dos estudantes. De acordo com a autora:

Infelizmente, ainda é muito difundida, inclusive nos nossos cursos de licenciatura, a visão de que há um modelo de desenvolvimento “normal” e “saudável” para todos os sujeitos. Assim, aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência e/ou que não conseguem acompanhar o ritmo e o padrão esperado são considerados anormais (isso é, fora da norma), eufemisticamente denominados de “alunos especiais” e até bem pouco tempo eram alijados do sistema comum de ensino, sendo considerados responsabilidade exclusiva da Educação Especial (Glat, 2005, p. 11).

Além das lacunas formativas, os participantes também apontaram que os desafios nas relações interpessoais consolidadas entre os estudantes, por vezes se mostram desfavoráveis para a efetivação de práticas inclusivas na escola, assim como exemplifica a RF6:

Na escola, eu vejo algumas coisas pontuais. Alguns colegas meio que com apelidos. O famoso bullying, que quer queira, quer as vezes não faz, perto da professora, mas faz, no banheiro fala... A criança se entristece, entendeu? Aí meio que a criança tem aquela inclusão na sala, mas por trás você vê que não é bem assim (RF6, entrevista realizada no dia 14/08/2025).

Os obstáculos apontados pelos participantes nos levam a refletir sobre as discussões propostas por Antunes (p.72, 2016) ao apontar que os avanços legais conquistados no país, embora assegurem o direito a matrícula dos estudantes público da Educação Especial na escola, não são suficientes para garantir sua participação nos processos de aprendizagem e de socialização no ambiente escolar. Tal contexto evidencia a importância da ampliação das ações planejadas para promover a empatia e a valorização da diversidade.

Ao serem questionados sobre como compreendem que a relação entre a família e escola pode exercer influências na efetivação da inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial, os profissionais entrevistados evidenciaram que o fortalecimento dessas relações é essencial para promover avanços na consolidação de um ambiente escolar mais inclusivo. O Quadro 12 sintetiza as percepções apresentadas pelos profissionais.



Quadro 12: Percepções dos profissionais sobre como a relação entre família e escola pode influenciar na inclusão escolar

Identificação do entrevistado	Percepções dos profissionais sobre como a relação entre família e escola pode influenciar na inclusão escolar
EG1	Eu acho que o diálogo é sempre, ele é a chave de tudo, né? E através desse diálogo a gente pode também sentir o que a família deseja da escola, porque a gente atende a pensar só do lado da escola, a escola é isso, a escola é aquilo. Mas o que essa família espera dessa escola, entendeu? (EG1, entrevista realizada no dia 06/08/2025).
EG2	Eu sempre acredito muito no diálogo com a família. O que a gente pode fazer da melhor forma possível? O que você também está podendo fazer lá? Eu acho que é uma via de mão dupla, escola e família. E tem que caminhar juntas, porque é um exercício constante (EG2, entrevista realizada no dia 05/08/2025).
EG3	Então, acho que essa troca de experiência, acho que a própria aproximação do WhatsApp, às vezes, à escola, passar para a família que está sendo trabalhada, como está trabalhando, pedir para que a família dê continuidade no trabalho que é feito em casa (EG3, entrevista realizada no dia 07/08/2025).
PA1	Eu penso que poderia ter um projeto, por exemplo, uma vez por mês, ter uma reunião, um café compartilhado com essas famílias, para trazer elas, para deixá-las mais à vontade e mostrar que aqui também é um espaço para elas, é um espaço das famílias e dessa comunidade atípica, que eles são uma comunidade e são carentes também. Os pais também precisam de muito apoio, muita escuta (PA1, entrevista realizada no dia 08/08/2025).
PA2	Acho que a parceria escola e família é fundamental, porque quando a família e a escola caminham junto, acho que a inclusão avança (PA2, entrevista realizada no dia 08/08/2025).
PA3	Então, quando a família tá mais aberta a essa parceria, o nosso trabalho, ele flui de uma forma mais efetiva (PA3, entrevista realizada no dia 11/08/2025).
PA4	Para o aluno se sentir acolhido e pra gente ter um bom trabalho... A gente tem que trabalhar junto com essa família (PA4, entrevista realizada no dia 14/08/2025).
PA5	Essa relação é muito importante. Eu acredito que deveria ter até mais meios dessa família estar mais presente com a escola. Junto da escola, né. Promovendo reuniões, debates, né. Promovendo esse contato (PA5, entrevista realizada no dia 15/08/2025).
PA6	Eu acredito que trabalhando em conjunto, flui muito mais... Fazer um chá com a família, né. Fazer uma reunião, nem que seja de mês em mês, isso é importante pra gente está passando o que está sendo trabalhado deles, o que eles precisam. E tentar conscientizar a família que a participação deles é muito importante, ainda que não tenha tempo (PA6, entrevista realizada no dia 13/08/2025).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Um ponto relevante identificado nos relatos apresentados foi o destaque que os profissionais atribuíram à aproximação e ao diálogo com as famílias dos estudantes público da Educação Especial enquanto aspectos essenciais para favorecer sua

inclusão no ambiente escolar. Também é possível perceber que alguns profissionais enfatizam a necessidade de ampliar e aprimorar as ações estabelecidas para fortalecer essa relação, de forma que essas práticas se tornem contínuas e na escola. Essas percepções podem ser observadas, por exemplo, nos relatos da PA1 e PA6 que sugerem a realização de projetos mensais direcionados às interações com essas famílias. Compartilhando da mesma percepção, a PA5 destaca a necessidade da escola ampliar as formas de participação das famílias nas suas ações.

Observa-se, através do relato da RF9 que ainda existem falhas na comunicação e na rotina de corresponsabilidades entre a família e a escola. O seguinte relato da RF9 evidencia a fragilidade desse vínculo:

Comunicação, que não está tendo...Eu acho que do mesmo jeito que eu tenho responsabilidade com ela, no momento que eu deixo ela ali na sala de aula, quem está com ela tem que ter responsabilidade com ela... Então eu acho que realmente está faltando, sabe? (RF9, entrevista realizada no dia 26/08/2025).

Esses descompassos identificados nas relações entre a escola e as famílias, demonstram que o diálogo, apesar de ser reconhecido entre os profissionais como essencial para a inclusão, ainda se estabelece de forma fragmentada e insuficiente entre ambas, o que demanda melhorias nas suas formas de comunicação e no fortalecimento dos seus vínculos. Diante dessas questões, se faz importante refletir sobre os estudos propostos por Oliveira e Araújo (2010) que defendem a necessidade de transformações nos paradigmas que envolvem a relação entre a família e a escola para que possam se pautar em eventos positivos e agradáveis e, dessa forma, contribuir para a socialização e aprendizagem dos estudantes.

Através de conversas com algumas famílias também foi possível identificar o desejo desses responsáveis em estabelecer relações mais próximas e diversificadas com a escola. Essa percepção fica evidente no relato da RF3, quando a responsável diz: “Eu gostaria de somar com muita coisa aqui... eu acho que eu tenho muito a agregar, não só pela minha história de vida, pela minha história com a B., mas porque eu também sou professora, psicopedagoga” (RF3, entrevista realizada no dia 19/08/2025).

Já o familiar RF4 evidencia a importância dessas relações no fortalecimento no senso de pertencimento dos estudantes na escola:

Eu acho que quando tiver alguns eventos que, de repente, os pais possam, de alguma forma, é, mostrar para a criança que é tudo uma coisa só, que a família e a escola estão juntos, né, que não são coisas que ele precisa de colocar em lugares diferentes... então, assim, eu acho que o que se puder fazer para mostrar que, na verdade, é tudo uma rede, eu acho que é o que me deixa, assim, mais animado, assim, dá mais expectativas para ele poder, né, estar pronto para ter contato com o mundo (RF4, entrevista realizada no dia 18/08/2025).

A fala da RF5 demonstra a necessidade da escola assumir um papel mais ativo na orientação e no acolhimento às famílias, ampliando os momentos de interação e de troca de experiências com as famílias.

Podia ter bastaaante coisa mais ainda... Tem muita coisa que dá pra fazer. Se a escola for mais presente, ela mostra pros pais que a criança não é um fardo que ela vai ter que carregar pra vida inteira, ela é só uma criança, eu acho que vai melhorar muito até o desenvolvimento dessa criança... Uma palestra pra informar, não só a alguns outros pais, mas que fosse compartilhado. Não o dia-a-dia em si de uma criança, mas atividades. Que as vezes, olha, a mãe do fulano tá fazendo isso aqui com ele. De repente, olha, sei lá como ela conseguiu. Porque no caso dela, ela tem uma neurologista do SUS que eu não tenho problema pra marcar, mas tem gente na fila de espera por três anos. Então é saber aprender os caminhos pra chegar lá (RF5, entrevista realizada no dia 27/08/2025).

Os relatos dos responsáveis RF2 e RF1 evidenciam que as famílias ainda carecem de orientações para lidar com as demandas específicas dos filhos no contexto escolar. A responsável RF2, por exemplo, demonstra dificuldade em saber como proceder diante dos comportamentos do filho, ressaltando que: “Comigo ele age de uma forma e às vezes, igual eu trago pra escola, ele age de outra. Aí talvez, igual assim, ter um suporte assim talvez iria me ajudar muito” (RF2, entrevista realizada no dia 20/08/2025). De maneira semelhante, é possível identificar, através da fala da RF1, que a responsável ainda vivencia situações de constrangimento e demonstra a necessidade de suporte para ajudar a proceder de forma mais segura diante dos comportamentos do filho na escola, como pode ser observado no seguinte trecho:

É igual, assim, eu não tento colocar barreiras pelo problema, pela diversidade que ele tem. Eu sei que vai acontecer, eu, às vezes, fico triste, eu fico envergonhada e tudo, mas não recrimino ele, não recrimino a professora, eu tento fazer o melhor trabalho de integração dentro da possibilidade. Até porque, assim, sabendo que pode acontecer de volta, que vai ser uma constância daquilo ali, a gente tenta fazer o melhor relacionamento possível pra conseguir a evolução dele, né (RF1, entrevista realizada no dia 21/08/2025).

Esses relatos reforçam a importância da escola desempenhar uma ação mais atuante e cooperativa com as famílias, oferecendo-lhes um suporte que ultrapasse a mediação de conflitos. Dessa forma, tais estratégias devem ter a função de possibilitar um acompanhamento contínuo das demandas dos estudantes e uma oportunidade de troca de informações com as famílias. Nessa perspectiva, Polonia e Dessen (2005) enfatizam que a boa integração entre a família e a escola propicia benefícios efetivos no desenvolvimento social, emocional e cognitivo do estudante.

As falas de alguns familiares evidenciam que, apesar de compreenderem a sua relação com a escola e as experiências escolares dos seus filhos de forma positiva e favorável para a sua inclusão, essas interações ainda se mostram insuficientes para que as práticas inclusivas se tornem, de fato, efetivas. A fala do RF8, por exemplo, evidencia que a sua interação com a escola se encontra restrita ao esclarecimento de dúvidas, sem um envolvimento efetivo. Porém, o responsável considera que essa relação é satisfatória, ao dizer: “Acho que tá tranquilo. Acho que tá bom. Qualquer dúvida a gente... é fácil acesso, entendeu? A resposta é rápida (RF8, entrevista realizada no dia 22/08/2025). Já na fala da RF3 identifica-se que, para a responsável, o acolhimento recebido pela filha no ambiente escolar se faz suficiente para assegurar a sua inclusão, como pode ser percebido no seguinte relato: “Eu acho que já é. A B. foi muito acolhida. Eu acho que é continuar por esse caminho mesmo” (RF3, entrevista realizada no dia 19/08/2025).

Cabe destacar que a abertura da escola para transmitir informação e esclarecer dúvidas dos responsáveis, bem como o empenho da equipe para acolher os estudantes, não são suficientes para assegurar a efetivação de uma proposta inclusiva. As análises do eixo apresentado demonstram que a inclusão escolar precisa ir além da mera inserção dos estudantes na escola regular, demandando a oferta de condições favoráveis para garantir a sua permanência e desenvolvimento. Nesse cenário, Antunes, (2016, p.70), reforça que o percurso escolar só será efetivamente inclusivo quando forem assegurados aos estudantes “condições efetivas de escolarização, considerando a necessidade de uma abordagem heterogênea dos processos de aprendizagem e permanência na escola”. Secundino e Santos (2023), corroboram com essas discussões ao afirmarem que a Educação Inclusiva deve estar pautada na oferta de uma educação de qualidade que reconheça e valorize as diferenças e potencialidades de todos os estudantes.

Dessa forma, o fortalecimento da parceria entre a escola e as famílias dos estudantes público da Educação Especial demonstra ser essencial para a consolidação de condições concretas para um ambiente escolar inclusivo. Isso porque, quando essa parceria se constrói de forma contínua e colaborativa, torna-se possível desenvolver práticas mais efetivas e alinhadas com as reais particularidades dos estudantes, além de favorecer a superação de obstáculos cotidianos que limitam a efetivação da inclusão, como a escassez de recursos pedagógicos, as fragilidades estruturais da escola, as lacunas na formação docente e as barreiras atitudinais que foram mencionadas pelos participantes como obstáculos que merecem ser refletidos.

Apesar das fragilidades identificadas, é importante reconhecer que a escola pesquisada apresenta iniciativas relevantes que demonstram esforços para avançar na construção de práticas mais inclusivas. Entre essas ações destaca-se a disponibilidade da equipe gestora para realizar contatos frequentes com as famílias diante de necessidades pedagógicas, bem como a postura acolhedora dos professores de apoio ao orientar responsáveis e adaptar rotinas de atendimento. Essas iniciativas, ainda que não sistematizadas, revelam disposição institucional para o diálogo e constituem pontos positivos que podem ser ampliados e organizados de forma mais consistente, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos e para o avanço gradual da inclusão.

#### **3.4.6 Síntese da análise dos dados**

A análise das entrevistas apontou fatores positivos que contribuem para o avanço na construção de uma cultura inclusiva na escola pesquisada. Porém, também evidenciou lacunas que podem limitar a consolidação de práticas efetivamente inclusivas no cotidiano escolar, identificando, dessa forma, a necessidade de aprimoramentos nas práticas identificadas através do presente estudo.

As principais fragilidades identificadas estão relacionadas às formas de acolhimento e de interação com os familiares dos estudantes público da Educação Especial desenvolvidas na escola pesquisada. Conforme evidenciado pelas entrevistas, essas relações ainda se consolidam de forma pontual, pouco sistematizada e, em alguns casos, prejudicadas pela atuação fragmentada dos diferentes atores escolares e pela falta de informação das famílias sobre o

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seus objetivos. Esses fatores, quando combinados, dificultam a construção de uma comunicação consistente e de práticas efetivamente favoráveis à inclusão dos estudantes. Tal contexto evidencia limitações no fortalecimento de vínculos entre a família e a escola e na consolidação de uma prática escolar pautada nos princípios democráticos e inclusivos.

Contudo, é importante reconhecer que a escola apresenta iniciativas significativas que podem ser mantidas e ampliadas. Entre elas, destacam-se o esforço da equipe gestora em contatar as famílias diante de situações pedagógicas relevantes, a disponibilidade dos professores de apoio para orientar responsáveis e a abertura da instituição para ouvir demandas específicas das famílias. Tais ações, embora ainda incipientes ou isoladas, constituem pontos de partida importantes e demonstram potencial para o desenvolvimento de práticas mais estruturadas e continuamente aprimoradas no sentido da inclusão.

Outro aspecto que merece atenção é a necessidade de melhorias nas práticas colaborativas entre os próprios profissionais da escola. A pesquisa evidenciou a necessidade de fortalecer o trabalho coletivo entre os profissionais, o que contribui diretamente para o favorecimento das relações estabelecidas entre a escola e as famílias, bem como para a efetivação de práticas inclusivas na instituição.

Por fim, também foi possível observar a necessidade de promover melhorias na estrutura física da escola e na ampliação da disponibilização de recursos que contemplem as especificidades dos estudantes público da Educação Especial.

Os achados apresentados reforçam a necessidade da escola avançar na construção de práticas que fortaleçam a participação das famílias, de forma que elas se tornem contínuas e capazes de favorecer o processo educativo e inclusivo dos estudantes. Conforme destaca Glat (2005, p.10):

A disseminação das políticas de educação inclusiva trouxe no seu bojo inúmeros desafios para as redes de ensino e a estruturação organizacional e didática curricular das escolas. Trata-se, justamente, de harmonizar uma proposta pedagógica, que tem como princípio básico o acolhimento e a valorização da diversidade em um sistema educacional fundado na seletividade, na homogeneização e na meritocracia.

Dessen e Polonia (2005), compartilhando da mesma perspectiva, enfatizam que a escola precisa reconhecer a importância da colaboração das famílias no processo escolar dos estudantes, tornando-se, assim, um espaço mais aberto para

acolher e para impulsionar a participação das diversas composições familiares. Mantoan (2011), complementa essa discussão reforçando que as famílias são grandes aliadas na construção de uma escola inclusiva e aberta às diferenças.

Diante das fragilidades evidenciadas, no próximo capítulo será apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE), que propõe estratégias buscando minimizar os obstáculos identificados na pesquisa. Nesse contexto, as ações propostas visam fortalecer os vínculos entre os profissionais da escola, ampliar as possibilidades de participação dos responsáveis no cotidiano escolar, através de práticas planejadas e contínuas e favorecer a construção de uma cultura escolar colaborativa e comprometida com a inclusão dos estudantes público da Educação Especial matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O Plano de Ação Educacional apresentado a seguir resulta diretamente dos achados da pesquisa de campo e das fragilidades e potencialidades identificadas nas interações entre a escola e as famílias dos estudantes público da Educação Especial. As ações propostas buscam responder às necessidades evidenciadas pelos diferentes atores escolares, articulando-se às demandas observadas no cotidiano institucional e às contribuições teóricas discutidas ao longo do estudo. Dessa forma, esta seção dedica-se a apresentar estratégias concretas que visam fortalecer práticas inclusivas e qualificar o diálogo e o envolvimento das famílias no contexto escolar.

Os dados coletados, sobretudo por meio das entrevistas, foram fundamentais para delinear as ações de intervenção a serem propostas na escola pesquisada. Os relatos dos participantes evidenciaram a necessidade de melhorias nas formas de acolhimento e de participação das famílias dos estudantes público da Educação Especial, bem como de um trabalho mais colaborativo entre os seus profissionais e da própria instituição com as famílias, visando favorecer a inclusão escolar desses estudantes. Nesse contexto, Bittencourt (2025), afirma que:

Quem participa assume a decisão compartilhada de identificar os problemas e demandas de seu coletivo ou do espaço que compõe. Quem participa assume a decisão de quais estratégias serão adotadas para superar os problemas e as demandas identificadas. Quem participa decide também sobre as possibilidades de avanço daquela escola ou daquele sistema em que se insere (Bittencourt, 2025, P.15).

Diante desse cenário, defendemos que os avanços na efetivação de uma proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva são frutos de práticas escolares colaborativas. Portanto, através do presente PAE, intitulado “Plano de Ação Educacional: Estratégias para Fortalecer a Relação Escola e Família na Educação Especial” são apresentadas propostas de ações que têm por objetivo promover benefícios na participação dos familiares nas práticas escolares e no trabalho colaborativo na escola, com o intuito de minimizar os desafios identificados e de favorecer a inclusão dos estudantes público da Educação Especial. O PAE contempla princípios defendidos pelas legislações vigentes e pelo referencial teórico que



sustentou a estruturação deste estudo, além de se fundamentar nas evidências apontadas pela entrevista.

A sistematização das ações a serem executadas no PAE, bem como a apresentação das suas etapas, são apresentadas através do uso da ferramenta conhecida como 5W2H, que é uma “forma simples, eficiente e clara de identificar necessidades e propor soluções” (SEBRAE, 2025) e que, inclusive, pode ser utilizada em diferentes setores. O método 5W2H é constituído através de sete perguntas, utilizadas para implementar soluções. A pergunta “*What*” apresenta as ações que serão executadas, a “*Why*” visa compreender por quais motivos as ações foram propostas, a “*Where*” evidencia onde as ações serão executadas, a “*When*” demonstra quando e por quanto tempo serão desenvolvidas, a “*Who*” delimita quais serão os responsáveis pela execução, “*How*” apresenta como as ações serão executadas e, por fim, “*How much*” descreve os custos das ações (SEBRAE, 2025).

O quadro a seguir apresenta as principais fragilidades identificadas através dos relatos dos participantes e as respectivas ações propositivas correspondentes, organizadas em eixos.

Quadro 13 - Dados identificados na pesquisa e ações propositivas

Eixos de análise	Dados identificados na pesquisa	Ação Propositiva
Demandas no cotidiano de atuação dos profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobrecarga de atribuições cotidianas dos profissionais,</li> <li>- Predominância de responsabilidades isoladas dos professores de apoio pelas demandas dos estudantes da Educação Especial e famílias,</li> <li>- Interações restritas e fragilidades na construção de ações cooperativas entre os profissionais.</li> </ul>	<p><b>Proposta 1: Formação continuada coletiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ações formativas e colaborativas periódicas sobre a temática da Educação Especial inclusiva, visando promover a interação, troca de saberes e de práticas, reflexões teóricas e construção de ações pedagógicas colaborativas entre os profissionais sobre a temática da Educação Especial inclusiva.</li> <li>- Estabelecer parcerias com instituições de ensino superior e com a própria Secretaria de Educação de Minas Gerais para enriquecer as formações dos profissionais da escola sobre temáticas envolvendo a Educação Especial inclusiva.</li> </ul>
Dinâmicas de recepção das famílias na escola	Fragilidades nas ações sistematizadas de acolhimento e de recepção aos familiares dos estudantes público	<p><b>Proposta 2: Ações de acolhimento familiar na escola</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover momentos de acolhimento individualizado às famílias, logo após a matrícula dos estudantes, visando apresentar a equipe pedagógica, esclarecer sobre o funcionamento da escola e sobre os serviços ofertados a esses alunos e conhecer as demandas e experiências</li> </ul>

	da Educação Especial	<p>vivenciadas pelas famílias junto aos estudantes. Também será um espaço de escuta, troca de experiências e fortalecimento de vínculos com as famílias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover nesse momento inicial um encontro com a participação integrada da gestão, dos professores regentes e de apoio e das famílias, favorecendo o fortalecimento de vínculos e a construção de ações conjuntas, visando contribuir com a adaptação escolar e acompanhar as primeiras experiências escolares dos estudantes na escola.</li> <li>- Desenvolver materiais informativos aos responsáveis, com orientações sobre o funcionamento e canais de comunicação com a escola.</li> </ul>
Formas de Comunicação e Participação da família nas atividades escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação pontual e superficial das famílias dos alunos no cotidiano escolar</li> <li>- Necessidade de ampliar as informações dos responsáveis sobre os serviços ofertados pela escola e demais direitos que são assegurados aos estudantes.</li> </ul>	<p><b>Proposta 3: Desenvolvimento do projeto “Juntos pela inclusão”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Calendário anual com ações direcionadas à formação e à interação com as famílias dos estudantes público da Educação Especial.</li> <li>- Promover através do projeto grupos de convivência, palestras e workshops com a contribuição de profissionais parceiros e encontros contínuos e planejados possibilitando a troca de experiências e de vivências dos familiares, diante do contexto da inclusão.</li> <li>- Reuniões individualizadas com as famílias, possibilitando o fortalecimento da rede de apoio aos familiares, o acompanhamento do desenvolvimento específico do estudante e a construção de ações pedagógicas coletivas favoráveis à sua inclusão e aprendizagem.</li> <li>- Criação de um canal de comunicação remoto específico com essas famílias, através de um grupo no Whatsapp, com o objetivo de aprimorar o diálogo, o compartilhamento de informações e a divulgação de ações e projetos desenvolvidos pela escola relacionados à inclusão e fortalecer os vínculos dos familiares com a escola.</li> <li>- Paralelamente, instituir um canal individualizado de contato – agenda escolar ou mensagens diretas registradas – para tratar das especificidades de cada criança.</li> </ul>
Relação família-escola na construção de um ambiente inclusivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação restrita com as famílias para traçar estratégias favoráveis para a construção de um ambiente inclusivo</li> <li>- Carência de materiais, espaço e estrutura física que favorecem a inclusão</li> </ul>	<p><b>Proposta 4: Reorganização dos espaços escolares e dos recursos utilizados com os estudantes público da Educação Especial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico junto com a equipe pedagógica e com as famílias sobre as principais fragilidades físicas e pedagógicas que se tornam desfavoráveis para promover a inclusão dos estudantes no espaço escolar.</li> <li>- Desenvolver estratégias coletivas com as famílias com o objetivo de reorganizar os espaços escolares e ampliar a quantidade e a diversidade de recursos pedagógicos acessíveis e favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial.</li> <li>- Mapeamento de espaço disponível na escola para ser organizado um espaço sensorial e de acolhimento para receber os estudantes público da Educação Especial</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Além das fragilidades evidenciadas, o estudo também identificou práticas positivas que merecem ser preservadas e fortalecidas. O comprometimento da escola em manter canais de comunicação abertos, o empenho da equipe gestora em acolher demandas e orientar famílias, e a atuação sensível dos professores de apoio frente às especificidades dos estudantes constituem iniciativas importantes que já sinalizam avanços. Ainda que distantes de uma inclusão plenamente consolidada, essas ações demonstram potencial institucional e justificam a necessidade de um plano que organize, amplie e sistematize o que a escola já realiza de maneira incipiente, contribuindo para consolidar práticas mais inclusivas e colaborativas.

A seguir será apresentado o PAE proposto para a escola pesquisada, através dos eixos e ações que foram descritos no quadro.

#### 4.1 AÇÃO PROPOSITIVA 1: FORMAÇÃO CONTINUADA COLETIVA

Analisando os relatos coletados nas entrevistas foi possível identificar a necessidade de ampliar e de aprimorar os momentos de formação direcionados à temática da Educação Especial entre os profissionais da escola, bem como fortalecer a cultura colaborativa da equipe. A formação da equipe escolar contribui diretamente para superar a fragmentação e o individualismo que marcam as atuais práticas da escola, o que favorece o atendimento ofertado aos estudantes público da Educação Especial e às suas famílias.

Diante da demanda identificada, se faz importante referenciar os estudos de Glat (2018, p.17) que reforçam que:

A ausência de uma cultura de colaboração pedagógica e psicossocial entre os diversos agentes educacionais influencia negativamente – eu diria mais, inviabiliza – a efetivação das políticas de inclusão escolar. Essa colaboração, porém, precisa ser construída com base em um pacto de reconhecimento do direito e das possibilidades de desenvolvimento desse alunado, bem como no investimento em uma busca conjunta por alternativas criativas e diversificadas para aprendizagem de todos os alunos.

Partindo dessa compreensão, observa-se que o tema da inclusão precisa ser amplamente refletido entre os profissionais, através de ações intencionais e contínuas. Portanto, será proposto, através dessa ação, a realização de atividades

formativas permanentes envolvendo a temática. As formações estão previstas para acontecer mensalmente, durante as reuniões módulo 2, e também através de encontros remotos, por meio da plataforma Google Meet. A realização dos encontros online tem por objetivo possibilitar o contato entre os profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a professora da Sala de Recursos, já que a profissional atua em turno diferente dos demais servidores e que, atualmente, não acontece um trabalho articulado entre a sala regular e a Sala de Recursos na escola. Cabe evidenciar que, as reuniões de módulo 2 atualmente realizadas na escola, contemplam poucas pautas específicas sobre a temática da Educação Especial, o que reforça a necessidade de ampliar a discussão sobre o tema entre os profissionais.

As formações serão previamente planejadas pela equipe gestora, considerando as demandas que surgirem ao longo do ano e as sugestões apresentadas pelos próprios profissionais da instituição sobre a temática. Também serão propostos filmes e estudos de casos com temas disparadores para posteriores reflexões e discussões entre a equipe. A gestão também compartilhará com a equipe um arcabouço teórico de forma a possibilitar aos profissionais ampliarem sua base conceitual, compreenderem a temática de forma mais ampla e buscarem relações entre teoria e prática.

Para enriquecer o processo formativo, a ação também busca promover parcerias com profissionais convidados, vinculados às instituições de ensino superior e aos órgãos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Essas parcerias visam articular as experiências práticas dos profissionais com as diferentes áreas que atuam em prol da inclusão, de forma a ampliar e aprimorar suas reflexões críticas sobre o tema.

Compreende-se que esses momentos formativos, envolvendo a temática da Educação Especial inclusiva, se configuram como uma oportunidade para que a equipe escolar compartilhe suas experiências, práticas desenvolvidas e desafios vivenciados no cotidiano profissional. Além de possibilitar o fortalecimento de vínculos entre a equipe, esses espaços também se tornam momentos privilegiados para que os profissionais ampliem o seu repertório teórico e a sua visão crítica. Dessa forma, a ação proposta demonstra grande potencial para possibilitar as reflexões e reconstruções das práticas pedagógicas de forma coletiva e contínua e para favorecer o aprimoramento do atendimento ofertado aos estudantes público da Educação

Especial matriculados na escola e às suas famílias. Diante disso, investir em ações formativas sobre a temática proposta representa um passo importante na efetivação de uma cultura escolar plenamente inclusiva.

O planejamento dessa ação está descrito no Quadro abaixo, através da ferramenta 5W2H.

Quadro 14 - Formação continuada e coletiva para os profissionais da escola com a temática Educação Especial Inclusiva

5W2H	Ações propostas
What - O que?	Implementar no planejamento escolar anual ações formativas, de caráter colaborativo, envolvendo a participação dos docentes e da gestão, visando promover entre os profissionais momentos de interação, de troca de saberes e de práticas sobre a temática da Educação Especial inclusiva. A ação também contará com reflexões teóricas e com a construção de estratégias pedagógicas coletivas direcionadas ao atendimento educacional dos estudantes público da Educação Especial. Também estão previstos momentos de diálogos com profissionais de diferentes áreas que atuam diretamente com a temática da inclusão para enriquecer e ampliar os conhecimentos da equipe.
Why – Por que?	Para favorecer o aprimoramento da formação dos profissionais e promover uma cultura escolar inclusiva, pautada na cooperação, diálogo e participação ativa da equipe. Esses momentos fortalecem o senso de pertencimento da equipe, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas alinhadas aos reais contextos da escola, o que favorece a inclusão dos estudantes.
Where – Onde?	As formações acontecerão na escola, durante as reuniões de Módulo 2 e por meio de encontros remotos, através do uso do Google Meet
When – Quando?	A partir de fevereiro de 2026, com encontros mensais, que acontecerão durante todo o ano letivo.
Who – Por quem?	A ação será organizada e acompanhada pela equipe gestora da escola, com o suporte de profissionais parceiros vinculados à SEE MG e à instituições de ensino superior da cidade e que possuem experiência na área da inclusão.
How – Como?	Através de formação presencial com a equipe pedagógica, durante a reunião de módulo 2 e, através de encontros remotos. As atividades incluirão palestras com profissionais parceiros de diferentes áreas, rodas de conversas e estudos de caso.
How Much – Quanto?	A ação não envolverá custos, pois será desenvolvida através de parcerias institucionais e de recursos já disponíveis na escola, tais como data show, folhas, computador, impressora, internet, entre outros.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Cabe ressaltar que as atividades de formação propostas deverão ser constantemente avaliadas pelos gestores e reorganizadas de acordo com as demandas manifestadas pelos profissionais durante o desenvolvimento do projeto.

#### 4.2 AÇÃO PROPOSITIVA 2: AÇÕES DE ACOLHIMENTO FAMILIAR NA ESCOLA

A análise dos resultados da pesquisa evidenciou que, embora a escola venha manifestando o esforço de se aproximar das famílias, ainda não dispõe de ações específicas previamente planejadas para receber esses familiares, sobretudo no caso dos responsáveis pelos estudantes público da Educação Especial. Observa-se que até o momento, o acolhimento inicial à essas famílias vêm sendo realizado, de forma fragmentada, através de ações pontuais, nos momentos de reuniões coletivas, ou, muitas vezes, a recepção vem sendo desempenhada pelos professores de apoio ou regentes. Em algumas situações as próprias famílias assumem a iniciativa de procurarem pela escola no período inicial de escolarização dos estudantes.

Ao mesmo tempo, também foi possível identificar, através da fala de alguns familiares, que o ingresso dos seus filhos na escola foi marcado por medo e insegurança que tornaram-se mais intensas diante das dificuldades manifestadas pelos estudantes durante a adaptação.

O cenário apresentado demonstra lacunas nas estratégias de recepção e acolhimento às famílias, o que vem interferindo, de forma negativa, no fortalecimento de vínculos e na construção de estratégias colaborativas favoráveis à adaptação e inclusão desses estudantes.

Tal contexto evidencia a necessidade da escola estabelecer estratégias permanentes e intencionais, visando promover um acolhimento inicial a essas famílias e construir uma relação mais próxima e dialógica com as mesmas, superando, dessa forma, o caráter pontual e informal com que essas práticas costumam ocorrer na instituição.

Dessa forma, visando minimizar as fragilidades apontadas, apresentamos como proposta de ação, a implementação no planejamento anual da instituição, de uma reunião inicial, previamente organizada, com o intuito de receber as famílias dos estudantes público da Educação Especial. Esse momento de acolhimento tem por objetivo possibilitar a interação dos responsáveis com a equipe pedagógica, contribuindo para que os profissionais da escola conheçam as especificidades de

cada estudante e de suas famílias. Além disso, essa ação também representa uma oportunidade para que esses familiares possam conhecer a rotina e os serviços oferecidos pela escola e que são assegurados à esses alunos. Para tanto, durante a reunião, a escola disponibilizará aos responsáveis um encarte de boas-vindas, contendo informações sobre a rotina escolar e os serviços específicos que são oferecidos pela instituição aos estudantes público da Educação Especial.

Foi possível observar que, entre os motivos atribuídos à insegurança dos responsáveis entrevistados durante o período de adaptação, estava o grande porte da escola. Sendo assim, após a reunião de recepção, os familiares serão convidados a conhecer os espaços da escola.

A proposta de ação de acolhimento aos familiares dos estudantes público da Educação Especial está descrita no Quadro 15, através da ferramenta 5w2h.

Quadro 15: Proposta de reunião de acolhimento às famílias e aproximação dos responsáveis com a equipe escolar

5W2H	Ações propostas
What - O que?	Promover uma reunião, previamente organizada pela equipe escolar, para receber individualmente as famílias dos estudantes público da Educação Especial, logo após a matrícula desses alunos. O encontro contará com a apresentação da equipe pedagógica e esclarecimentos sobre o funcionamento da escola e sobre os serviços ofertados a esses alunos. Também será um espaço de escuta, troca de experiências e fortalecimento de vínculos com as famílias.
Why – Por quê?	A ação busca favorecer a construção de uma relação mais dialógica e colaborativa com as famílias dos estudantes público da Educação Especial escola e, dessa forma, melhor compreender as especificidades desses alunos e das famílias e possibilitar aos responsáveis a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre a rotina da escola, contribuindo para um período de adaptação mais tranquilo e acolhedor para os estudantes e seus familiares.
Where – Onde?	Presencialmente, na escola pesquisada.
When – Quando?	No início do ano letivo, logo após a matrícula.
Who – Por quem?	A reunião será organizada e conduzida pela gestão escolar, com a participação dos professores e das famílias.
How – Como?	A equipe gestora, em parceria com os professores, organizará uma pauta específica e um material de boas-vindas contendo informações sobre o funcionamento da escola e serviços que são ofertados aos estudantes. Logo após a matrícula, os gestores entrarão em contato com os responsáveis, através de contato telefônico, convidando-os à participar da reunião. A reunião acontecerá através de uma roda de conversa e contará com a participação das gestoras, professores e familiares. Durante esse momento, a equipe passará informações sobre o funcionamento da escola e também disponibilizará um espaço de escuta aos responsáveis, visando conhecer as particularidades de cada aluno, bem como as expectativas dos familiares em relação à nova experiência escolar. Os profissionais registrarão as informações transmitidas pelos responsáveis e, juntos, refletirão sobre as estratégias a serem desenvolvidas para favorecer a adaptação escolar dos estudantes. Após a conversa, os responsáveis serão conduzidos para uma visita pelas dependências da escola.
How Much – Quanto?	A ação não envolverá custos, pois contará com recursos materiais disponíveis na escola, tais como folhas de ofício, computador e tinta para impressão dos encartes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A realização de ações direcionadas a receber e a dialogar individualmente com cada família dos estudantes público da Educação Especial, durante o período de adaptação escolar, contribui para o fortalecimento de vínculos de confiança e de corresponsabilidades entre a família e a escola, favorecendo a construção de práticas



alinhadas às particularidades de cada aluno e, conseqüentemente, para a consolidação de um ambiente mais inclusivo e propício à sua aprendizagem.

#### 4.3 AÇÃO PROPOSITIVA 3: DESENVOLVIMENTO DO PROJETO “JUNTOS PELA INCLUSÃO”

Os resultados das entrevistas demonstraram a necessidade da escola promover, não somente ações de recepção, como também práticas contínuas de aproximação e de interação com as famílias dos estudantes público da Educação Especial no decorrer do ano letivo, com o intuito de envolvê-las de forma ativa e participativa nas suas práticas e decisões.

Conforme os relatos coletados, as famílias costumam comparecer à escola geralmente em momentos informais ou para solucionar situações pontuais. Também foi possível identificar que não existem, até o momento, estratégias planejadas e contínuas com o objetivo de promover a interação e o acompanhamento das demandas específicas dos responsáveis pelos alunos público da Educação Especial matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da instituição.

Considerando que o fortalecimento de vínculos com as famílias se faz essencial para a efetivação de práticas inclusivas e reconhecendo que esses vínculos ainda não se encontram plenamente consolidados no contexto escolar, torna-se importante refletir sobre os apontamentos de Marques e Antunes (2015), pois as autoras reforçam que, apesar dos avanços legais no campo da Educação Especial inclusiva, as práticas escolares inclusiva, em muitas situações, ainda se mostram distantes de uma proposta inclusiva. Essa reflexão reforça a necessidade de se priorizar estratégias coletivas e contínuas que favoreçam a efetivação de uma cultura inclusiva mais sólida no ambiente escolar.

Diante disso, propomos a realização do Projeto “Juntos pela Inclusão”, que constitui uma ação complementar à proposta de acolhimento inicial às famílias apresentada anteriormente. O projeto tem como objetivo dar continuidade às práticas de incentivo a aproximação, interação e participação das famílias no contexto escolar, visando, através do fortalecimento desses vínculos, contribuir para a efetivação de melhorias no atendimento ofertado aos estudantes público da Educação Especial matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da instituição. Além disso, a ação proposta também é vista como uma oportunidade para os familiares ampliarem

suas reflexões e informações sobre as temáticas que envolvem a Educação Especial inclusiva.

Para tanto, serão propostas palestras e workshops com temáticas relacionadas à inclusão, previamente organizados pela escola, através de parcerias com profissionais de diferentes áreas, como Educação, Psicologia, Fonoaudiologia e Saúde. Considerando que os dados das entrevistas também evidenciaram o interesse de alguns familiares em contribuir de forma mais efetiva com as práticas desenvolvidas na escola, esse projeto também prevê a disponibilização de espaço para que essas famílias venham contribuir para acolher os responsáveis que estão ingressando na instituição. Para tanto, esses familiares serão convidados para compartilhar suas vivências em relação à adaptação e às experiências escolares dos seus filhos. Esses momentos de acolhimento e de troca de vivências fortalecem a construção de redes de apoio entre as famílias e impactam diretamente no enriquecimento das experiências de aprendizagem e de inclusão dos estudantes.

Durante o desenvolvimento do projeto, o convite será estendido aos demais familiares que demonstrarem interesse em compartilhar novas experiências e informações durante os momentos de grupos de convivência. Ao final de cada bimestre também será proposto um chá da tarde para fortalecer o envolvimento entre as famílias.

Os encontros ocorrerão mensalmente e terão duração média de 1 hora, sendo conduzidos pela equipe gestora, professores, além de familiares e profissionais parceiros convidados. As temáticas relacionadas à inclusão serão previamente organizadas pelos gestores, após definição coletiva, de acordo com as demandas e sugestões apresentadas pelas próprias famílias, podendo ser ajustadas conforme necessidades que surgirem no decorrer do projeto. Entre os possíveis temas de relevância destacam-se: a importância da parceria entre família e escola para a construção de práticas educacionais inclusivas, ações de autocuidado para os familiares, fortalecendo vínculos entre pais e filhos e experiências inspiradoras na área da inclusão.

Além das ações coletivas apresentadas, o projeto também prevê reuniões individualizadas com a participação de cada família, gestores e professores, visando possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno e o planejamento conjunto de estratégias adaptadas às especificidades desses estudantes.

O Quadro 16 apresenta a proposta do projeto, utilizando a ferramenta 5W2H.

Quadro 16 - Projeto “Juntos pela inclusão”

5W2H	Ações propostas
What - O que?	Desenvolver, através do projeto “juntos pela inclusão”, um calendário anual de ações direcionadas à orientação, interação e participação das famílias dos estudantes público da Educação Especial no ambiente escolar. O projeto será desenvolvido através de palestras e workshops organizados pela escola com a contribuição de profissionais parceiros de diferentes áreas, rodas de conversas e grupos de convivência. O projeto também incluirá reuniões individualizadas com as famílias, com o objetivo de possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento específico de cada estudante e a construção de ações pedagógicas coletivas favoráveis à sua inclusão e aprendizagem.
Why – Por quê?	Com o intuito de fortalecer as interações entre os familiares e o vínculo entre esses responsáveis e a escola, ampliando os espaços de diálogo, de cooperação, de informação e de decisão coletivas. Ao promover espaço para ampliar as informações dos responsáveis e oportunizar diferentes formas de participação dessas famílias, as condições para o aprimoramento das práticas inclusivas na escola se tornam mais favoráveis.
Where – Onde?	Nas dependências da escola pesquisada.
When – Quando?	A partir de fevereiro de 2026, com propostas de ações coletivas mensais, além de interações individualizadas com as famílias, durante todo ano letivo.
Who – Por quem?	Equipe Gestora, professores e profissionais e famílias parceiras.
How – Como?	O projeto será desenvolvido a partir de um planejamento participativo, que envolverá a definição coletiva dos temas e das dinâmicas a serem desenvolvidas ao longo do ano, convite aos profissionais e familiares parceiros; divulgação das atividades a serem desenvolvidas, organização dos encontros através de dinâmicas diversificadas, tais como: rodas de conversa, palestras, workshop, grupos de convivência, chá da tarde e reuniões individualizadas entre as famílias, gestores e professores.
How Much – Quanto?	Custo previsto de, aproximadamente, R\$100,00 mensais para aquisição de materiais de papelaria, café e lanche coletivo. As demais ações serão realizadas através de parcerias e participação de voluntários e, portanto, não acarretará custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Visando ampliar o alcance do projeto entre as famílias e, considerando que muitos responsáveis não possuem disponibilidade de participar presencialmente das ações propostas, será criado um grupo no whatsapp exclusivo direcionado aos familiares dos estudantes público da Educação Especial. Esse canal de comunicação, possibilitará aos responsáveis o acesso contínuo à informações referentes às ações escolares, o compartilhamento de informações e de eventos relacionados à inclusão

e a interação constante com a escola e com os demais familiares. Cabe ressaltar que permanecerá aberto para todos os participantes compartilhem mensagens e informações relacionadas ao tema. Para tanto, a equipe gestora encaminhará um aviso prévio aos responsáveis, com o intuito de explicar sobre o funcionamento e os objetivos do grupo.

Quadro 17 - Proposta de criação de um grupo de rede social, direcionado aos responsáveis pelos alunos público da Educação Especial.

5W2H	Ações propostas
What - O que?	Possibilitar um canal de comunicação remoto específico com as famílias dos estudantes público da Educação Especial, através da criação de um grupo no Whatsapp, com o objetivo de aprimorar o diálogo, o compartilhamento de informações e a divulgação de ações e projetos desenvolvidos pela escola relacionados à inclusão e fortalecer os vínculo dos familiares com a escola. Paralelamente, instituir um canal individualizado de contato – agenda escolar ou mensagens diretas registradas – para tratar das especificidades de cada criança.
Why – Por quê?	Fortalecer o diálogo entre escola e famílias, garantindo comunicação clara, acessível e contínua. O grupo no WhatsApp permitirá o compartilhamento coletivo de informações e o fortalecimento do vínculo institucional, enquanto o canal individual assegurará espaço adequado e ético para comunicar questões particulares dos estudantes.
Where – Onde?	Na escola pesquisada, através do acesso remoto no grupo do whatsapp específico para os familiares dos estudantes público da Educação Especial e do uso sistemático da agenda escolar ou outro canal individual de registro (caderno de recados ou comunicação direta formal).
When – Quando?	A partir do mês de fevereiro de 2026, com ações e interações contínuas ao longo do ano letivo.
Who – Por quem?	O grupo será criado e mediado (acompanhado) pelos gestores responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e também contará com a participação dos familiares. O mediador ficará encarregado de selecionar e publicar conteúdos, manter o diálogo saudável e garantir que o grupo seja usado apenas para fins institucionais. Professores regente e de apoio poderão colaborar pontualmente.
How – Como?	Os gestores coletarão o número dos responsáveis e enviarão convite individual para ingresso no grupo. Ao serem adicionados, as famílias receberão orientações claras sobre regras, objetivos e limites do grupo. No grupo serão publicados: avisos gerais, projetos da escola, lembretes de reuniões, materiais formativos, orientações sobre inclusão e divulgações institucionais. Para questões individuais, será utilizado um canal complementar: agenda escolar, caderno de recados ou mensagem individual registrada, possibilitando comunicação diária e bidirecional (a família também poderá enviar anotações). A escola poderá, futuramente, ampliar a comunicação por meio de site, Instagram institucional ou plataforma digital, garantindo maior perenidade e registro.
How Much – Quanto?	Sem custo, já que a escola dispõe de acesso à internet e os gestores já possuem esse tipo de comunicação com as famílias de uma forma geral, através de grupos destinados às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As ações propostas no projeto reconhecem e valorizam a participação familiar como essencial para a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, portanto visa possibilitar estratégias de ampliação e de aprimoramento dos espaços destinados a fortalecer a interação entre escola e família.

#### 4.4 AÇÃO PROPOSITIVA 4: REORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES E DOS RECURSOS UTILIZADOS COM OS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A ação proposta decorre da constatação identificada através da análise das entrevistas, de que a escola ainda enfrenta dificuldades estruturais e carência de recursos materiais, que representam barreiras para a consolidação de um ambiente efetivamente inclusivo. A situação evidenciada indica a necessidade de se repensar sobre a organização e a estrutura dos espaços da escola, bem como de ampliar a disponibilidade de recursos utilizados com os estudantes público da Educação Especial,

Nesse contexto, visando minimizar as lacunas apontadas pelos participantes da pesquisa, esta ação propositiva busca possibilitar a efetivação de um ambiente escolar que disponha de condições adequadas para favorecer a plena inclusão dos estudantes público da Educação Especial e o progresso na sua aprendizagem. Conforme estabelece a LDB, é dever da escola assegurar “recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

O espaço escolar, quando planejado de forma intencional, acessível e favorável ao acolhimento das individualidades dos estudantes, se torna um importante promotor da inclusão educacional. A efetivação de um ambiente inclusivo envolve, não apenas a adaptação física do espaço escolar, mas também perpassa pela aquisição e uso adequado de recursos que contemplem as especificidades dos alunos e que possibilitem progressos na sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, Glat (2005, p. 12) afirma que uma proposta educacional inclusiva só se concretiza quando o currículo e as práticas pedagógicas passam a considerar:

a diversidade e as especificidades dos alunos que hoje frequentam o ensino comum, sobretudo dos que apresentam singularidades de desenvolvimento que afetam diretamente o seu processo de aprendizagem, como é o caso de alunos com deficiências ou outras condições atípicas.

Considerando a importância de se conhecer as especificidades dos estudantes para que as propostas de reorganização do espaço escolar aconteçam de forma mais significativa e efetiva, torna-se fundamental promover reflexões conjuntas com a equipe da escola e com as famílias. Dessa forma, as famílias e os professores se tornam parceiros importantes para fortalecer e enriquecer esse processo. Para tanto, a temática será abordada, tanto nas reuniões de módulo 2 com os profissionais da escola, quanto nos encontros que serão realizados com as famílias durante a execução do projeto “juntos pela inclusão”.

Nesses momentos serão discutidas e compartilhadas as principais demandas identificadas pelos participantes. Para tanto, todos serão convidados a apresentar sugestões de melhorias em relação ao espaço e aos recursos disponíveis na escola. Os participantes também serão estimulados a participar da efetivação, do acompanhamento e da conservação dos espaços e dos materiais escolares que serão adquiridos.

Dessa forma, durante os encontros previstos no PAE, os participantes serão convidados a participar de oficinas de construção de materiais pedagógicos adaptados, como jogos táteis e painéis interativos usando diferentes materiais, tais como lixa, EVA, pregadores de roupas, palitos de picolé, papel celofane. Também serão confeccionados cartazes e sinalizações que deverão ser fixados pelos participantes na escola para favorecer a ampliação de uma cultura inclusiva na escola.

Durante as entrevistas, alguns participantes também evidenciaram a carência de um espaço específico na escola para acolher esses estudantes em determinados momentos durante as aulas. Os profissionais relataram que alguns alunos demonstram a necessidade de sair temporariamente da sala de aula para controlar suas emoções e para recuperar a concentração. Porém, a falta de um espaço específico para essa finalidade na escola, faz com os professores levem esses estudantes para circular pela escola, que é um ambiente grande e muito movimentado, o que desfavorece a sua autorregulação. Tal prática evidencia a importância de a escola estruturar um “*cantinho de acolhimento*”, um espaço seguro, organizado e intencionalmente planejado para que os estudantes possam realizar pequenas pausas, respirar, reorganizar-se emocionalmente e retomar gradativamente seu estado de aprendizagem. A institucionalização desse espaço, com regras claras

de uso e acompanhamento adequado pelos profissionais, além de contribuir para a autorregulação dos alunos, favorece o desenvolvimento de estratégias de autonomia e proporciona um ambiente mais inclusivo e responsivo às necessidades individuais.

Cabe ressaltar que o prédio dos anos iniciais do Ensino Fundamental dispõe de uma sala multiuso, que funciona no mesmo espaço da biblioteca. Portanto, devido ao intenso fluxo de alunos, esse espaço não se torna adequado para favorecer o bem-estar emocional desses estudantes. Diante dessa realidade, a gestão será convidada a realizar um mapeamento de espaços disponíveis na escola que possa ser utilizado para a criação de um espaço sensorial e de acolhimento aos estudantes público da Educação Especial. Após a definição do espaço, os professores e familiares serão convidados a participar de forma colaborativa da organização desse espaço, através da confecção de cartazes e materiais e da organização do ambiente. Além disso, a escola deverá fazer a aquisição de materiais complementares e de mobiliário necessários para compor esse espaço. A disponibilização desse espaço, torna-se necessário, não somente para favorecer a regulação emocional dos estudantes, mas também para possibilitar melhorias na sua aprendizagem, já que o local será intencionalmente organizado pensando nas particularidades e necessidades específicas desse público. O detalhamento da ação segue apresentado no quadro a seguir:

Quadro 18- Repensando o espaço escolar e os recursos utilizados com os estudantes público da Educação Especial

5W2H	Ações propostas
What - O que?	Reorganizar os espaços da escola e ampliar a quantidade e a diversidade de recursos pedagógicos que contemplem as diferentes demandas e interesses dos estudantes público da Educação Especial, possibilitando condições mais favoráveis à sua inclusão e aprendizagem.
Why – Por quê?	Para atender as especificidades dos estudantes público da Educação Especial e, dessa forma, assegurar a sua acessibilidade e participação ativa nas práticas escolares e o seu pleno desenvolvimento, possibilitando à escola caminhar em sintonia com os princípios de uma educação inclusiva.
Where – Onde?	Nos diferentes espaços da escola, tais como salas de aula, biblioteca, pátio, quadra e o novo espaço sensorial e de acolhimento.
When – Quando?	A partir do início do ano letivo de 2026, com ações graduais e contínuas.
Who – Por quem?	Gestores, professores e famílias dos estudantes público da Educação Especial
How – Como?	Será realizado um diagnóstico junto com a equipe pedagógica e com as famílias sobre as principais fragilidades físicas e pedagógicas que se tornam desfavoráveis para promover a inclusão dos estudantes no espaço escolar. Em seguida, serão propostas ações de reorganização do espaço físico da escola, visando favorecer a acessibilidade dos estudantes. Também serão confeccionados e adquiridos novos recursos pedagógicos. A ação também propõe criar um espaço sensorial e de acolhimento aos estudantes público da Educação Especial. Para tanto, será realizado um mapeamento de espaço disponível na escola e, posteriormente, esse local será organizado coletivamente para receber os estudantes.
How Much – Quanto?	Custo previsto de, aproximadamente, R\$2.500,00 para a adequação dos espaços físicos da escola e para a aquisição de materiais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O PAE apresentado reforça a compreensão de que a inclusão escolar não se restringe ao ingresso do estudante na escola regular, demandando também a necessidade de transformações nas práticas e na estrutura das escolas, de forma a assegurar a todos os alunos, em suas especificidades, o direito à uma educação de qualidade. Compartilhando da mesma perspectiva, Marques (2012, p.42) afirma que “já não basta à escola o discurso ideológico de aceitação das diferenças, mas há a necessidade de reinvenção de seus ‘tempos e espaços’ para incluir esses grupos em seu universo”. Dessa maneira, a escola precisa ir além do discurso de aceitação e investir em práticas que favoreçam a efetivação da inclusão de todos os estudantes.

Dessa forma, o presente PAE será previamente apresentado e explicado à equipe gestora da escola. Durante a execução do plano, esses profissionais deverão



monitorar e avaliar se as intervenções desenvolvidas estão surtindo o efeito proposto no aprimoramento das ações colaborativas, na ampliação da frequência dos familiares dos estudantes público da Educação Especial na escola e no favorecimento da participação ativa desses responsáveis, bem como na consolidação de práticas favoráveis à inclusão dos estudantes. Cabe ressaltar que as ações traçadas poderão ser adaptadas diante das demandas e interesses que surgirem ao longo do seu desenvolvimento.

## 5 CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo compreender como ocorrem as interações com as famílias dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental que são público da Educação Especial na escola investigada. A questão norteadora que orientou o percurso da pesquisa foi “como aprimorar as interações com as famílias dos alunos que são público da Educação Especial na escola investigada?”.

O objetivo geral consistiu em analisar as potencialidades e os desafios que envolvem as relações estabelecidas com as famílias dos alunos que são público da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola a ser pesquisada. Os objetivos específicos delineados foram: a) Descrever as ações voltadas para a aproximação com as famílias dos estudantes público da Educação Especial matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola objeto da pesquisa; b) Analisar como a gestão escolar estabelece interações com as famílias dos estudantes, assim como os fatores que potencializam ou dificultam a consolidação de tais relações; c) Propor ações que estimulem a interação com a família no ambiente escolar, contribuindo para favorecer a inclusão dos estudantes público da Educação Especial.

Compreendemos que o objetivo geral proposto foi alcançado, assim como os objetivos específicos descritivo, analítico e propositivo, já que o estudo conseguiu identificar aspectos importantes sobre como a instituição vem desenvolvendo suas práticas de aproximação com as famílias, apontando ações favoráveis à essa interação, bem como barreiras ainda existentes em relação à temática proposta. Diante das fragilidades evidenciadas, a pesquisa também propôs ações a serem implementadas na escola, visando promover melhorias em suas práticas direcionadas às interações com as famílias e à inclusão dos estudantes público da Educação Especial.

O Capítulo 2 contextualizou a temática no âmbito da escola pesquisada, destacando os avanços e os desafios que ainda permeiam na participação das famílias dos estudantes público da Educação Especial matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental na instituição e também descreveu e analisou o contexto legal da Educação Especial na perspectiva inclusiva, com foco na relação entre família e escola, contemplando o cenário federal e o do estado de Minas Gerais a partir das normativas promulgadas no período posterior à Constituição Federal de 1988 até o

ano de 2025, delimitando, assim, o recorte temporal adotado na análise das políticas e legislações que fundamentam este estudo.

Portanto, as normativas mais recentes não foram exploradas no decorrer do Capítulo 2. Cabe ressaltar que o ano de 2025 foi marcado por importantes marcos normativos direcionados ao aprimoramento da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Em junho de 2024, o Ministério da Educação encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2.614 (Brasil, 2024), que propõe a atualização do Plano Nacional de Educação em vigência. O novo plano, que já foi aprovado, está estruturado em 18 objetivos e 58 metas, reafirmando o compromisso em assegurar um sistema educacional inclusivo, através de estratégias comprometidas com o aprimoramento das condições de permanência e qualidade da educação ofertada a esses estudantes. Nesse contexto, destaca-se a meta 9 do plano que trata especificamente sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos. Essa meta tem por objetivo assegurar o acesso, a oferta de atendimento educacional especializado e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial e dos estudantes público da educação bilíngue de surdos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Tal diretriz reforça a compreensão de que a inclusão está além do simples acesso à escola regular, demandando dessas instituições condições necessárias para assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Outro marco normativo relevante de 2025 que merece ser citado é o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), que Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Tal Decreto reforça a importância de assegurar o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes público da Educação Especial, fundamentando-se em princípios essenciais para o seu fortalecimento, como a promoção da equidade e a garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, permanência, participação e aprendizagem desses estudantes.

Recentemente, em dezembro de 2025, foi publicado o Decreto nº 12.773, (Brasil, 2025), que alterou alguns artigos apresentados no decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), visando reorganizar e aprimorar as normas anteriormente estabelecidas, proporcionando maior clareza e efetividade às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Entretanto, considerando o recorte temporal definido

para esta pesquisa, tais normativas não foram objeto de análise aprofundada neste estudo, podendo ser exploradas em investigações futuras que se proponham a examinar seus impactos na organização das políticas e práticas de Educação Especial no contexto escolar.

Nesta dissertação, o Capítulo 3 discorreu sobre o referencial teórico selecionado de acordo com o problema de pesquisa delimitado, que posteriormente fundamentou a análise das entrevistas. Além disso, o capítulo também detalhou o percurso metodológico adotado, os instrumentos de coleta de dados e o processo de análise utilizado. Os dados foram coletados através da pesquisa de campo, subsidiada pela análise documental dos registros escolares e pela aplicação de entrevistas,

As entrevistas foram realizadas individualmente, seguindo um roteiro previamente elaborado, através de perguntas semiestruturadas, com o objetivo de compreender e valorizar as experiências de quem se encontra diretamente envolvido com a temática pesquisada. Dessa maneira, foram convidados para participar dessa etapa as famílias dos estudantes público da Educação Especial matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os gestores e os professores de apoio da instituição.

Os resultados da pesquisa indicaram a existência de lacunas na construção de uma cultura participativa e colaborativa entre a escola e as famílias dos estudantes público da Educação Especial, o que pode comprometer a inclusão desses alunos. Foram identificadas fragilidades na construção de ações coletivas entre os diferentes profissionais envolvidos no contexto da Educação Especial, nas estratégias de acolhimento aos familiares desses estudantes, na frequência e forma com que as ações de aproximação e de participação das famílias acontecem ao longo do ano letivo na escola e na organização de materiais pedagógicos, bem como de espaço e de estrutura física que contemplem as especificidades e que favoreçam a inclusão dos estudantes público da Educação Especial .

A partir desses achados, o Capítulo 4 apresentou o Plano de Ação Educacional intitulado “Plano de Ação Educacional: Estratégias para Fortalecer a Relação Escola e Família na Educação Especial”. O plano foi estruturado em 4 ações propositivas. A primeira ação foi referente à formação continuada coletiva dos profissionais sobre a temática Educação Especial inclusiva. A segunda ação foi direcionada ao acolhimento familiar na escola. A terceira buscou propor ações coletivas de aproximação e

orientação aos familiares, através do desenvolvimento do projeto “Juntos pela inclusão”. Por fim, a quarta ação propositiva teve como foco reorganização dos espaços escolares e dos recursos utilizados com os estudantes público da Educação Especial, através de reflexões e de observações identificadas pelos diferentes envolvidos nesse processo.

Diante dos desafios evidenciados, o plano propôs ações com o objetivo de colaborar para o aprimoramento das relações estabelecidas entre a família e a escola, almejando obter avanços na inclusão dos estudantes público da Educação Especial e garantir os seus direitos de aprendizagem.

As conclusões desta pesquisa reafirmam que os progressos na efetivação de uma Educação Especial inclusiva na escola pesquisada perpassam pela ampliação e aprimoramento da participação das famílias na escola, bem como pelo fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais atuantes na instituição. Dessa forma, as reflexões aqui apresentadas buscam contribuir para a efetivação de práticas inclusivas na escola, evidenciando que a aproximação e o trabalho colaborativo com as famílias constituem importantes caminhos para superar os desafios cotidianos da escola e para promover um ambiente que assegure o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Reconhece-se, contudo, que este estudo apresenta algumas lacunas inerentes ao seu recorte metodológico e às condições de desenvolvimento da pesquisa. A análise concentrou-se em um único contexto escolar e em um período delimitado, o que impossibilitou acompanhar de forma longitudinal o impacto das ações propostas ou observar mudanças nas relações entre escola e famílias ao longo do tempo. Além disso, não foi possível aprofundar a investigação sobre a percepção dos estudantes, cuja escuta poderia enriquecer significativamente a compreensão das práticas inclusivas na instituição. Também se reconhece que algumas ações institucionais, especialmente as relacionadas ao acompanhamento sistemático do AEE, à formação continuada e aos processos de planejamento coletivo, poderiam ter sido exploradas com maior profundidade. Tais lacunas abrem caminhos para pesquisas futuras que ampliem o foco, incluam novos sujeitos e possibilitem análises mais abrangentes sobre a inclusão no cotidiano escolar.

A realização desta pesquisa também trouxe contribuições significativas para minha atuação profissional. O processo investigativo possibilitou ampliar meu olhar

sobre as práticas de inclusão na escola, fortalecendo minha compreensão acerca do papel da gestão, dos professores e das famílias na construção de um ambiente verdadeiramente acolhedor e democrático. As reflexões produzidas ao longo do estudo permitiram ressignificar minha prática cotidiana, sobretudo no que diz respeito ao diálogo com as famílias, ao acolhimento dos estudantes público da Educação Especial e à importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. Desse modo, esta pesquisa não apenas contribui para o conhecimento acadêmico sobre o tema, mas também potencializa minha intervenção pedagógica, oferecendo subsídios para ações mais conscientes, sensíveis e alinhadas aos princípios de uma educação inclusiva.

Pretende-se, através deste estudo, inspirar outras escolas a repensarem as suas práticas e a promoverem ações alicerçadas no diálogo, na coletividade e na valorização da diversidade. Espera-se, por fim, que a pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de novos estudos, ampliando os debates sobre a importância das relações entre a família e a escola para o aprimoramento da qualidade das práticas educacionais inclusivas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. **Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda**. Faces de clio: Revista discente do programa de pos graduação em história ufff. Vol. 2 | N. 3 | JAN./JUN. 2016. p. 54-78. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/facesdeclio/article/view/26542>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BITTENCOURT1, Bethânia. BITTENCOURT2, Fernanda Irene. O público-alvo da Educação Especial e a participação na escola pública: uma proposta para o exercício democrático. Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. revista Linguagem, **Educação e Sociedade** -LES, v. 28, n.58, 2024, eISSN: 2526-8449  
Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2526-84492024000300122](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-84492024000300122). Acesso em: 29 set.2025.

BITTENCOURT1, Bethânia. Democracia na escola pública brasileira: pressupostos teóricos. **EccosS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 73, p. 1-19, e27245, abr./jun. 2025. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/27245/11586> . Acesso em: 29 set. 2025

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 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: 18 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 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: 1 jun. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 6.571. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571impressao.htm). Acesso em: 30 mai. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 23 mai. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 11.691, de 5 de setembro de 2023**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11691.htm#art6](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11691.htm#art6) Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Adequação da formação docente**. 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Complexidade de gestão da escola**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Esforço docente**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nível socioeconômico**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Regularidade do corpo docente**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. **Lei n 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, DF, 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm) . Acesso em: 23 jul.2025.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 jul.2025.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 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 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB. Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Conselho Nacional de Educação/MEC [S. l.], 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL, **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/205855325/lei-13146-15>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024**, institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/l14819.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14819.htm). Acesso em: 25 jul. 2025.



BRASIL. **Projeto de Lei Nº 2.614, de 2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em:  
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=f3a448a05ab9fa44e5b64cfdd4919f66fd2417951350e79ad35f412855c4770dJmItdHM9MTc2NTY3MDQwMA&pntn=3&ver=2&hsh=4&fclid=0afc7868-ff90-6c18-1086-6ca1fec76ddb&psq=pne+2024+na+integra&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cucGxhbmFsdG8uZ292LmJyL0NDsvZJTF8wMy9Qcm9qZXRVcy9BdG9fMjAyM18yMDI2LzlwMjQvUEwvcGwtMjYxNC5odG0> . Acesso em: 14 dez. 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. Disponível em:  
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=7e8e1ad43e77aeff2e8c999defea33ccf65bfe0bc6e7410b3d7aa84004491be8JmItdHM9MTc2NTY3MDQwMA&pntn=3&ver=2&hsh=4&fclid=0afc7868-ff90-6c18-1086-6ca1fec76ddb&psq=decreto+12686+de+20+de+outubro+de+2025&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cucGxhbmFsdG8uZ292LmJyL2NjaXZpbF8wMy9fYXRvMjAyMy0yMDI2LzlwMjUvZGVjcmV0by9EMTI2ODYuaHRt>. Acesso em 14 dez.2025.

Brasil, **Decreto Nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm#art1). Acesso em: 14 dez.2025.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 01 jun.2024.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto. OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. **Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos.** Psicologia em revista, Belo Horizonte, v.16, n 1, p.83-102, 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/12005/18070>. Acesso em: 01 fev. 2025.

CAMPOS, Alexandra Resende. **Família e escola:** um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro, p, 1-17, 2021. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra\\_Campos.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf). Acesso em: 25 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. Paz e Terra, São Paulo, 1996, 25 ed. 76p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In.: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI.** Florianópolis Gepeto, UFSC, 2017. p.19-66.

GLAT, Rosana. FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão** nº 1, 2005, MEC/SEESP. Disponível em: <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190605040623.pdf> . Acesso em: 26 jul. 2025

GLAT, Rosana. **Desconstruindo Representações Sociais:** por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.24, p.9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf>. Acesso em: 30 jan.2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, p. 61-79. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/>. Acesso em: 12 out.2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percurso da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial, p. 41-58, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 out. 2024.

LIMA. L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, n.129, p. 1067-1083, out.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set.2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli. **Pesquisa em educação:** abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000799588>. Acesso em 10 mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todas as crianças são bem-vindas à escola.** RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.1, n.2, p. 1 -19, mai/ago. 2001 – ISSN 1519-0919. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/32>. Acesso em: 10 set. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil: Da Exclusão à Inclusão.** LEPED/Unicamp, 2011. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/a-educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

MARQUES, Luciana. Pacheco. **A escola nas diferenças**. Dialogia, São Paulo, n. 15, p. 41-48, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/3753>. Acesso em: 01 out.2025.

MARQUES, Luciana Pacheco. ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. **Educ (ação) na sala de aula regular**. Educação em foco, 333–348, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19687>. Acesso em: 13 out. 2024.

MENDES, Rosana Maria. MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. **A análise de conteúdo como uma metodologia**. Cadernos de pesquisa, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC>. Acesso em: 3 fev. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05/08/2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação SD n.º 01, de 09 de abril de 2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Disponível em: <https://lappee.fae.ufmg.br/orientacao-sd-no-01-2005-de-9-de-abril-de-2005/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.256/2020**: Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.496/2021**: Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4496-21-r%20-%20public.%2017-02-21.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.920, de 06 de outubro de 2023**: Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação no Cadastro de Reserva e para convocação temporária de candidatos ao exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/4920-23-r-Public.07-10-23.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4701, de 14 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre a atuação dos profissionais de psicologia e serviço social na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1M6NsiE8dF54emJAANs9U6LnETLb5P9IA/view>. Acesso em: 25 jul.2025.

MINAS GERAIS. SEEMG. Núcleo de acolhimento Educacional: atuação de psicólogo e assistente social. **Orientações Sobre o Núcleo de Acolhimento Educacional na Rede Estadual de Ensino**. Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/CADERNO-ORIENTARDOR.pdf> . Acesso em: 25 jul.2025.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de. Et al. **Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos- RBEP, Brasília, v. 105, e6017, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/yHH4DCkHf3tT97GGsNpHH8b/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2025.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia, 27(1), 99-108, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 out.2024.

PLETSCH, Márcia Denise. MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Cartografias da Educação inclusiva na Educação Especial: produção Científica, políticas e práticas**. Revista Brasileira. Corumbá, v 30, p.1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/m83TGFWyPS6PFqxTBTCQD4J/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2025.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola**. Psicologia Escolar e Educacional (Impr.), Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN>. Acesso em: 29 mai. 2025.

PPP, **Projeto Político Pedagógico**. Juiz de Fora, 2022.

RESENDE, Tania de Freitas. SILVA, Gisele Ferreira da. **A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Qnq7zmpsLtH9mk3cwhJnKyz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 out. 2024.

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz; PICALHO, Antônio Carlos; CUNICO, Letícia; FADEL, Luciane Maria. Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados [recurso eletrônico]. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 17, n. 1, p. 100-113, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/366622309\\_Abordagem\\_interpretativista\\_e\\_metodo\\_qualitativo\\_na\\_pesquisa\\_documental\\_descricao\\_geral\\_das\\_etapas\\_de\\_col](https://www.researchgate.net/publication/366622309_Abordagem_interpretativista_e_metodo_qualitativo_na_pesquisa_documental_descricao_geral_das_etapas_de_col)

eta\_e\_analise\_de\_dados\_Interpretivist\_approach\_and\_qualitative\_method\_in\_documentary\_research\_g. Acesso em: 16 nov. 2025.

SANTOS, Camila Castiliano Pereira dos. SILVA, Evellyn Ledur da. **A pesquisa qualitativa em educação: reflexões iniciais sobre os tipos de pesquisa, objetivos e procedimentos técnicos**. Revista Ensaios Pedagógicos, v.10, n.1, 2020. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/v10n1/A-PESQUISA-QUALITATIVA-EM-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 01 fev.2025.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim. WAGNER, Adriana. **Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática**. Educação, Porto Alegre, 114–124, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/21333>. Acesso em: 28 mai.2025.

SEBRAE. **5W2H: o que é, para que serve e por que usar na sua empresa**. Disponível em: <https://www.sebrae-sc.com.br/blog/5w2h-o-que-e-para-que-serve-e-por-que-usar-na-sua-empresa>, 2025. Acesso em: 29 set. 2025

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhães. SANTOS, João Otacilio Libardoni dos. **Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico**. 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/368775363\\_Educacao\\_especial\\_no\\_Brasil\\_um\\_recorte\\_historico-bibliografico](https://www.researchgate.net/publication/368775363_Educacao_especial_no_Brasil_um_recorte_historico-bibliografico). Acesso em: 26 jul.2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. **Salamanca**, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaração\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaração_Salamanca.pdf). Acesso em: 17 set. 2025.

WERKE, Flávia Obino Corrêa. FONSECA, Jorge Alberto Lago. Gestão escolar: fundamentação e discussões acerca da gestão democrática. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.33, n.126, p. 1-20, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SLyTBqGgsn7dPPWJQm6CG3R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul 2025.

## **APÊNDICE A - Proposta de roteiro de entrevista com a gestão escolar**

- 1) Qual é a sua formação?
  - 2) Há quanto tempo você exerce essa função? E há quanto tempo na escola?
  - 3) Quando as famílias dos estudantes público da Educação Especial costumam ser chamadas a participarem das ações da escola? Existe alguma ação específica para essas famílias após a matrícula do estudante?
  - 4) Como as famílias costumam receber esse contato da escola?
  - 5) Quais os principais meios usados para a comunicação com as famílias dos alunos da Educação Especial?
  - 6) Como a escola realiza a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)? Como ocorre a participação das famílias nesse processo?
  - 7) Para você, quais são os fatores que interferem na presença ou ausência dos familiares na escola?
  - 8) De que maneira a escola pode contribuir para promover um ambiente mais inclusivo?
  - 9) De que maneira você considera que a relação entre a família e a escola pode interferir na inclusão dos alunos que são público da Educação Especial?
-

**APÊNDICE B Proposta de roteiro de entrevista com os professores de apoio**

- 1) Qual é a sua formação?
  - 2) Há quanto tempo você exerce essa função? E há quanto tempo na escola?
  - 3) Quais são as demandas mais frequentes no seu cotidiano de atuação (em relação aos alunos atendidos e às suas famílias)?
  - 4) Como você costuma resolver essas demandas?
  - 5) Como costuma ocorrer o seu contato com as famílias dos alunos público da Educação Especial?
  - 6) Como ocorre a intervenção da equipe pedagógica e gestora nesse processo?
  - 7) Como a escola realiza a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)? Como ocorre a intervenção da equipe gestora e a participação das famílias nesse processo?
  - 8) De que maneira você considera que a relação entre a família e a escola pode interferir na inclusão dos alunos que são público da Educação Especial?
  - 9) De que maneira a escola pode contribuir para promover um ambiente mais inclusivo?
-

### **APÊNDICE C - Proposta de roteiro de entrevista com as famílias**

- 1) Quantas pessoas residem com o estudante? Qual é o seu grau de parentesco com o estudante?
  - 2) Com qual idade o estudante recebeu o diagnóstico? Tem outros casos na família? Esse diagnóstico aconteceu após encaminhamento da escola ou após observações da própria família?
  - 3) Como a sua família foi recebida quando o estudante ingressou na escola?
  - 4) A quem vocês costumam recorrer na escola quando precisam conversar sobre o estudante ou tirar dúvidas sobre questões que acontecem no ambiente escolar?
  - 5) Com qual frequência você vai até a escola? Por quais motivos? Como e por quem você costuma ser recebido?
  - 6) O que costuma dificultar a sua presença na escola?
  - 7) Na sua opinião, o que a escola poderia propor visando favorecer a participação das famílias nas suas ações?
  - 8) Como a sua relação com a escola pode favorecer na inclusão do seu filho (a)?
-



## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “Educação Especial na perspectiva inclusiva: um olhar sobre a relação entre a família e uma escola da rede estadual de Juiz de Fora”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de se aprimorar as interações com as famílias dos alunos que são público da Educação Especial na escola, visando favorecer a consolidação de um ambiente mais inclusivo. Nesta pesquisa pretendemos analisar as potencialidades e os desafios que envolvem as relações estabelecidas com as famílias dos alunos que são público da Educação Especial nos Anos Iniciais na escola a ser pesquisada. Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: aplicação de uma entrevista semiestruturada com questões referentes à interação entre família e escola. Esta pesquisa poderá trazer alguns riscos, que são mínimos, tais como: quebra de anonimato, desconforto e cansaço. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem com você, gestor escolar, a entrevista será realizada em um ambiente seguro e reservado e será assegurado aos entrevistados privacidade, sigilo em relação a sua identidade e liberdade para pausar ou interromper a entrevista sempre que necessário. As perguntas serão apresentadas de forma clara e objetiva, priorizando questões essenciais para o estudo, evitando que o momento seja desgastante e que se estenda por um longo período. A participação na pesquisa pode proporcionar benefícios, devido à colaboração para que haja a compreensão sobre as interações da família com a escola, contribuindo para a identificação dos desafios, potencialidades e lacunas, de modo a sugerir práticas institucionais, a curto, médio e longo prazo junto à comunidade escolar. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções Nº 466/12 e Nº 441/11 e a portaria 2.2011 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: Paola Bispo Coimbra**

**Campus Universitário da UFJF**

**Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/ CAEd/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora. CEP: 36036-900**

**E-mail: [paolabc.ppgg2023.see@caed.ufjf](mailto:paolabc.ppgg2023.see@caed.ufjf) / Tel.: (32) 988155625**

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: \_\_\_\_\_

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil.

**Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: [cep.propp@ufjf.br](mailto:cep.propp@ufjf.br)

## ANEXO B- CÓPIA DA FICHA DE ATENDIMENTO AOS RESPONSÁVEIS

**FICHA DE ATENDIMENTO / ACOMPANHAMENTO JUNTO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Turno: TARDE Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2024

**1. Objetivo / motivo do atendimento:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. Sugestões e conclusões:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) professor(a): \_\_\_\_\_

Assinatura da especialista: \_\_\_\_\_