REVISTA DIGITAL ACADÊMICO MUNDO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA IMPORTANCIA DE LA COLABORACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA IMPORTANCIA DE LA COLABORACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

10.56238/ramv20n16-024

Reinaldo Guimarães Neto
Mestrando em Ciências e Educação
Instituição: São Luís University
E-mail: reinaldogneto@hotmail.com

Sirlei Martens Guimarães
Mestrando em Ciências da Educação
Instituição: São Luís University
E-mail: sirleimartensguimaraes@gmail.com

RESUMO
Este artigo analisa as lacunas que comprometem o pleno exercício da cidadania, partindo da premissa de que a previsão legal de um direito não garante, por si só, sua aplicabilidade prática. Diante de uma sociedade estruturada em valores contemporâneos, a educação assume o papel crucial de conscientizar e capacitar as novas gerações para a reivindicação de suas garantias constitucionais. Essa necessidade, contudo, choca-se com a realidade de espaços que negligenciam a acessibilidade, tornando imperativo o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão integral. Nesse cenário, a pesquisa investiga as diretrizes nacionais de inclusão social e escolar, propondo um debate teórico acerca das atribuições da instituição educacional, do corpo docente e, fundamentalmente, da participação ativa da família. Argumenta-se que a cooperação e o vínculo entre a escola e o núcleo familiar são essenciais para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional do estudante com deficiência. O trabalho visa compreender os mecanismos de efetivação da inclusão e as transformações necessárias para o acolhimento das diferenças no contexto contemporâneo. Em suma, a inclusão do educando no sistema regular de ensino configura-se como um percurso complexo, esse cenário exige a articulação de uma rede de suporte interdisciplinar, condição essencial para viabilizar o progresso cognitivo e consolidar uma convivência harmoniosa, indispensável para a edificação de uma cidadania pautada na justiça social.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Cidadania. Relação Escola-Família. Justiça Social.

ABSTRACT
This article analyzes the gaps that compromise the full exercise of citizenship, starting from the premise that the legal provision of a right does not, in itself, guarantee its practical applicability. In a society structured on contemporary values, education assumes the crucial role of raising awareness

and empowering new generations to claim their constitutional guarantees. This need, however, clashes with the reality of spaces that neglect accessibility, making it imperative to strengthen public policies aimed at full inclusion. In this scenario, the research investigates the national guidelines for social and school inclusion, proposing a theoretical debate about the responsibilities of the educational institution, the teaching staff, and, fundamentally, the active participation of the family. It argues that cooperation and the bond between the school and the family unit are essential to enhance the teaching-learning process and the socio-emotional development of students with disabilities. The work aims to understand the mechanisms for implementing inclusion and the transformations necessary for the acceptance of differences in the contemporary context. In short, the inclusion of students in the regular education system is a complex process. This scenario requires the articulation of an interdisciplinary support network, an essential condition for enabling cognitive progress and consolidating harmonious coexistence, indispensable for building a citizenship based on social justice.

Keywords: Inclusive Education. Citizenship. School-Family Relationship. Social Justice.

RESUMEN

Este artículo analiza las brechas que comprometen el pleno ejercicio de la ciudadanía, partiendo de la premisa de que la mera garantía legal de un derecho no asegura su aplicabilidad práctica. En una sociedad estructurada sobre valores contemporáneos, la educación asume el papel crucial de sensibilizar y empoderar a las nuevas generaciones para que reclamen sus garantías constitucionales. Esta necesidad, sin embargo, choca con la realidad de espacios que descuidan la accesibilidad, lo que hace imperativo fortalecer las políticas públicas orientadas a la plena inclusión. En este contexto, la investigación analiza las directrices nacionales para la inclusión social y escolar, proponiendo un debate teórico sobre las responsabilidades de la institución educativa, el personal docente y, fundamentalmente, la participación activa de la familia. Argumenta que la cooperación y el vínculo entre la escuela y la familia son esenciales para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los estudiantes con discapacidad. El trabajo busca comprender los mecanismos para implementar la inclusión y las transformaciones necesarias para la aceptación de las diferencias en el contexto contemporáneo. En resumen, la inclusión de los estudiantes en el sistema educativo regular es un proceso complejo. Este escenario exige la articulación de una red de apoyo interdisciplinaria, condición esencial para posibilitar el progreso cognitivo y consolidar una convivencia armoniosa, indispensable para la construcción de una ciudadanía basada en la justicia social.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Ciudadanía. Relación Escuela-Familia. Justicia Social.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão representa um dos pilares fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente justa e democrática. Contudo, embora o arcabouço jurídico nacional e internacional garanta o direito à educação inclusiva, a prática cotidiana ainda revela severas lacunas na comunicação e na colaboração entre a instituição de ensino e as famílias dos estudantes com deficiência. A ausência de um canal efetivo de cooperação mútua limita as potencialidades de desenvolvimento desse alunado. Sob essa ótica, o paradigma da educação inclusiva busca superar o senso comum de que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular limita-se à sua mera presença física, defendendo que o verdadeiro acesso exige participação ativa e aprendizagem efetiva.

Diante disso, emerge a seguinte problemática: de que maneira a participação ativa da família potencializa o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional do estudante com deficiência? Este estudo aprofunda-se na compreensão de como a sociedade pode e deve garantir que a diversidade seja não apenas tolerada, mas, acima de tudo, valorizada e celebrada como força motora para o desenvolvimento humano e social. Para tanto, explicitam-se as diversas dimensões desse processo, desde o acesso à educação básica até a efetiva participação política e cultural do sujeito.

O objetivo geral deste trabalho centra-se em analisar as contribuições da relação escola-família para o sucesso da inclusão escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Especificamente, busca-se compreender os desafios enfrentados pelas famílias e pela equipe pedagógica no estabelecimento de uma comunicação eficaz, identificar estratégias de acolhimento que estreitem os laços comunitários e refletir sobre o impacto da continuidade das práticas pedagógicas inclusivas no ambiente familiar.

Embora a inclusão constitua uma inovação fundamental e um movimento global legítimo, historicamente construído pelas pessoas com deficiência e seus familiares, sua essência costuma ser distorcida ou polemizada no cenário educacional. Para resgatar seu real sentido, assume-se que a responsabilidade pela inclusão cabe ao sistema e não ao sujeito. Sob essa ótica, a estrutura escolar é que precisa se transformar para acolher a pluralidade, empenhando-se ativamente na eliminação de todas as barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas.

Para Aranha (2002), o conceito expande-se significativamente no debate educacional:

> Inclusão significa afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança, ou seja, inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participarem da completude de suas capacidades como companheiros e como membros, ou seja, incluir aquele que de alguma forma teve seus direitos perdidos ou por algum motivo não os exercem (Aranha, 2002, p. 65).

Conceituar inclusão, portanto, vai muito além de uma simples "afiliação" ou matrícula formal. Ela exige uma compreensão profunda e uma transformação estrutural e metodológica do sistema de ensino para que seja genuinamente capaz de acolher e atender a todos com equidade.

Por fim, a educação inclusiva demanda um movimento de adesão que não é apenas coletivo e institucional, mas também interno, ligado à subjetividade e às relações interpessoais. Entende-se que o momento pedagógico não se restringe a conteúdos pragmáticos e métodos lineares; ele engloba os afetos e as concepções de mundo dos sujeitos que compartilham o espaço escolar. Compreende-se que a inclusão constitui um processo complexo e repleto de desafios, principalmente devido ao fato de a sociedade atual ainda carecer de uma cultura efetiva de acolhimento e valorização da diversidade.

2 CORRESPONSABILIDADE E REDES DE APOIO NO ESPAÇO ESCOLAR

A inclusão não se concretiza de maneira isolada no microcosmo da sala de aula. O desenvolvimento integral do estudante que necessita de Atendimento Educacional Especializado (AEE) depende estritamente de uma rede de apoio estruturada, articulada e intersetorial. A construção de planejamentos didáticos customizados pelo corpo docente é viabilizada, fundamentalmente, pela aliança entre família e escola. É por meio dessa parceria que se compartilham dados cruciais sobre o perfil biopsicossocial do educando, otimizando o processo de ensino de aprendizagem.

A discussão em torno de práticas e estratégias que fortaleçam a relação entre escola e família é urgente para que essa interação ultrapasse o caráter meramente burocrático frequentemente restrito a reuniões de notas, assinaturas de atas e encaminhamentos clínicos. Torna-se imprescindível a consolidação de um processo genuinamente colaborativo, participativo e acolhedor, capaz de contribuir de forma efetiva para a autonomia e o desenvolvimento do estudante.

As escolas inclusivas pressupõem um ambiente favorável à igualdade de oportunidades e à ampla participação. O sucesso dessas instituições requer um esforço coordenado, que ultrapassa a atuação direta dos mediadores docentes e dos técnicos educacionais. Conforme aponta a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 5), a reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica; ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem o tecido social, envolvendo voluntários, alunos, pais e a comunidade como um todo.

Nessa mesma linha pedagógica, Mantoan (2003) assevera que a inclusão pauta-se na capacidade de entender e reconhecer o outro, proporcionando o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. Incluir é acolher a todos, sem exceção, funcionando como um elo de acolhimento e afeto na interação humana, garantindo que as necessidades específicas de cada educando sejam atendidas de maneira digna e humanizada.

3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E MARCOS LEGAL-POLÍTICOS DA INCLUSÃO

Compreender a educação inclusiva exige um olhar retrospectivo abrangente sobre seus fundamentos históricos, políticos e sociais. Historicamente, o conceito evoluiu da exclusão e segregação radical para a busca contínua por equidade e acessibilidade no espaço escolar. Politicamente, essa transição é amparada por marcos legais e diretrizes internacionais e nacionais que asseguram o direito à diversidade. Sob a perspectiva social, a inclusão se consolida como um movimento de transformação cultural, desafiando preconceitos e reconfigurando a escola regular como um espaço de participação ativa para todos.

De acordo com Glat e Fernandes (2005), desde o século XVII grande parte das pessoas com deficiência ficava confinada em asilos e manicômios, onde recebiam atendimento eminentemente assistencial e terapêutico (médico e psicológico), visto que a deficiência era compreendida sob o modelo médico como uma doença crônica e incapacitante. Mendes (2006, p. 387) acrescenta que esta "foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria bem mais cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos anormais".

No século XIX, impulsionado pelo movimento de institucionalização da escolaridade obrigatória, surgem as primeiras classes especiais em escolas regulares nos Estados Unidos (Mendes, 2006). Contudo, a lógica segregadora ainda persistia: embora estivessem fisicamente no interior de uma escola regular, as crianças com deficiência permaneciam em salas totalmente separadas, sem convívio com os demais pares.

Somente no século XX, impulsionadas pelos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos, pelos altos custos dos programas segregados, pela mobilização ativa de familiares e profissionais e pelo avanço das pesquisas educacionais, estabeleceram-se as bases para o surgimento das filosofias da normalização e da integração (Mendes, 2006). Conforme elucida Mendes (2006, p. 389), defendia-se a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida comum em sua cultura, devendo receber oportunidades iguais de participação nas mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

Esse princípio não se restringia à vida escolar, mas orientava qualquer ação de inserção na comunidade. Mantoan (1993) afirma que este conceito constituiu a base da integração escolar. Sob a égide da normalização, os Estados Unidos promulgaram, em 1977, uma lei pública nacional que assegurou educação pública apropriada para todas as crianças com deficiência, instituindo oficialmente o processo de *mainstreaming* (Mendes, 2006). Mantoan (1993, p. 4) destaca que integrar-se no *mainstreaming*, ou seja, na corrente principal, significava "fazer parte do alunado escolar, ou seja, ter acesso à educação". Para operacionalizar esse princípio, propôs-se o modelo de "sistema em cascata", que previa:

> Diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo: 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. Esse sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar e no progresso do aluno,

Embora esse sistema pressupusesse a mudança de nível com base no progresso do aluno (Mendes, 2006, p. 390), Mantoan (1993, p. 4) tece críticas severas, apontando que ele promovia uma inserção apenas parcial, dado que "os alunos que se encontram em serviços segregados muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares".

No cenário brasileiro, a filosofia da normalização e integração começou a se consolidar no início da década de 1980 (Glat & Fernandes, 2005). Sob a influência direta de documentos internacionais — como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) —, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial de 1994, orientando o processo de integração instrucional. Avaliando essa política, Mantoan e Santos (2010, p. 84) ressaltam que ela mantinha a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial, sem provocar uma reformulação profunda das práticas no ensino comum.

Sassaki (2005, p. 21) corrobora essa visão crítica ao salientar que a proposta da integração não satisfaz plenamente os direitos das pessoas com deficiência, pois "pouco exige da sociedade em termos de modificações de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais". O autor complementa:

> O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum, entre a pessoa deficiente e a empresa comum e, assim por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência, no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade (Sassaki, 2005, p. 22).

A integração, portanto, não previa a adequação dos sistemas públicos para atender a diversidade, mas sim a adaptação unilateral dos indivíduos para que pudessem ser aceitos no sistema vigente. Essas limitações desencadearam movimentos em busca de um novo paradigma.

Na década de 1980, nos Estados Unidos, surgem os movimentos de Iniciativa da Educação Regular (que defendia a inserção nas classes comuns sem descartar serviços especiais separados) e da Inclusão Total. Esta última configurava-se de forma mais radical:

> [...] no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações (Mendes, 2006, p. 393).

Nos anos 1990, essas correntes consolidaram-se no Brasil, impulsionando a transição definitiva

para o paradigma da educação inclusiva (Mendes, 2006). Em 2008 (com bases consolidadas em 2007), foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujas diretrizes estabelecem:

> Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento de altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Mantoan & Santos, 2010, p. 91).

Esta diretriz, vigente na estrutura educacional brasileira, rompe com a lógica integracionista ao exigir a reformulação sistêmica da escola. Conforme assinala Mantoan (1993, p. 5), a inclusão causa uma mudança profunda de perspectiva, pois apoia simultaneamente professores, alunos e pessoal administrativo, garantindo que as barreiras sejam eliminadas de forma coletiva. A eficácia dessa política requer o envolvimento ativo de todos os atores e a garantia de investimentos contínuos em acessibilidade arquitetônica, tecnologias assistivas e formação continuada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate acerca da Educação Inclusiva revela-se de extrema relevância dadas as contínuas inquietações e desafios que suscita no cotidiano da comunidade escolar. Esta temática constitui uma das fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro, configurando-se como uma questão que demanda reflexões e investimentos permanentes, uma vez que reverbera em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O presente estudo proporcionou uma análise crítica da complexidade desse fenômeno, evidenciando que a inclusão ultrapassa os limites pedagógicos e metodológicos, perpassando dimensões sociais, econômicas, culturais e arquitetônicas.

A educação, enquanto direito fundamental garantido constitucionalmente, deve ser assegurada de forma equitativa, acessível e igualitária a todos os cidadãos, independentemente de marcadores sociais, econômicos, intelectuais ou culturais. Promover a inclusão escolar é, por conseguinte, impulsionar o próprio desenvolvimento socioeconômico e democrático do país, reduzindo desigualdades históricas.

Em suma, a educação inclusiva constitui um chamado ético para a valorização da diversidade e para o fortalecimento do respeito mútuo. Trata-se da construção de uma sociedade na qual as diferenças individuais não sejam encaradas como entraves ou desvios, mas sim como potencialidades enriquecedoras. Sob essa perspectiva, a heterogeneidade humana embeleza e qualifica as relações sociais, consolidando um ambiente comunitário mais justo, democrático, harmonioso e solidário.

O estreitamento dos laços entre a instituição escolar e o núcleo familiar consubstancia-se como o caminho mais viável para uma escola de qualidade universal. Ao garantir a convivência e a aprendizagem conjunta, assegura-se ao educando com deficiência o pleno exercício de sua cidadania. Simultaneamente, o corpo docente expande suas competências profissionais e a sociedade reafirma seu compromisso com a equidade e a dignidade humana. Consolida-se, desse modo, uma cultura de paz social assentada nos princípios inalienáveis da justiça social.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia, v. 2, p. 63-70, 2002.

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

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-40, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x inclusão: educação para todos. Campinas, SP: LEPED/ UNICAMP, ago. 1993.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos. Atendimento educacional especializado (AEE): políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO/MEC, 1994.