

**GESTÃO ESCOLAR E
PARTICIPAÇÃO FAMILIAR
NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UMA MATRIZ ANALÍTICA
PARA INVESTIGAR AS
PRÁTICAS DE DIRETORES E
COORDENADORES
PEDAGÓGICOS EM
CAUCAIA – CE**

**SCHOOL MANAGEMENT AND FAMILY PARTICIPATION IN INCLUSIVE
EDUCATION: AN ANALYTICAL MATRIX TO INVESTIGATE THE PRACTICES
OF PRINCIPALS AND PEDAGOGICAL COORDINATORS IN CAUCAIA – CE**

Ciências Humanas • 20/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792349587](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792349587)

Stefania Rodrigues de Sousa¹

Marcus Américo Lavor Cruz

RESUMO

O artigo problematiza a participação das famílias de estudantes com deficiência nos processos de gestão escolar inclusiva, com ênfase nas responsabilidades de diretores e coordenadores pedagógicos e no município de Caucaia, Ceará, como recorte de uma agenda investigativa. Objetiva construir uma matriz teórico-analítica capaz de distinguir comunicação institucional, escuta consultiva e participação com influência efetiva sobre decisões pedagógicas. Trata-se de ensaio teórico de natureza qualitativa, baseado em interlocução crítica entre estudos sobre gestão democrática, relações escola-família e educação inclusiva, bem como marcos normativos brasileiros. A discussão evidencia tensões entre a valorização discursiva das famílias e as condições institucionais de sua participação, considerando assimetrias de poder, acessibilidade comunicacional e corresponsabilidade. Como contribuição, propõe-se uma matriz de três modalidades de participação, articulada a cinco dimensões de análise da atuação gestora. Conclui-se que a participação familiar inclusiva não se mede apenas pela frequência a reuniões, mas pela possibilidade de as famílias serem ouvidas, obterem respostas e influenciarem decisões, sem transferência indevida das responsabilidades do Estado e da escola. Não são apresentados resultados empíricos relativos à rede de Caucaia.

Palavras-chave: Gestão escolar; Educação inclusiva; Participação familiar; Direção escolar; Coordenação pedagógica.

ABSTRACT

This article examines family participation in inclusive school management, focusing on the responsibilities of school principals and pedagogical coordinators and taking Caucaia, Ceará, Brazil, as the territorial focus of a future research agenda. Its aim is to develop

a theoretical and analytical framework distinguishing institutional communication, consultative listening, and participation that effectively influences pedagogical decisions. The paper is a qualitative theoretical essay grounded in critical dialogue among studies on democratic school management, school-family relationships, inclusive education, and Brazilian legal frameworks. It discusses tensions between institutional recognition of families and the practical conditions for participation, including power asymmetries, communication accessibility, and shared responsibility. As a contribution, it proposes three modes of participation and five dimensions for analyzing management practices. The article argues that meaningful participation cannot be assessed solely by attendance at meetings, but by families' opportunities to be heard, receive responses, and influence decisions, without shifting public and institutional responsibilities onto them. No empirical findings about Caucaia's school system are claimed.

Keywords: School management; Inclusive education; Family participation; School principals; Pedagogical coordination.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pressupõe que o direito à escolarização seja acompanhado de condições de participação, permanência e aprendizagem. Nesse processo, a relação entre escola e família não pode ser tratada apenas como canal de transmissão de informações. O modo como a instituição acolhe conhecimentos familiares, responde a demandas e organiza espaços de decisão revela concepções de democracia, deficiência e responsabilidade educacional.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece princípios de gestão democrática e prevê a articulação dos estabelecimentos de ensino com famílias e comunidade (Brasil, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão reafirma o direito a um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2015). Tais dispositivos fornecem um horizonte normativo, mas não comprovam, por si, a existência de participação efetiva no cotidiano escolar.

A atuação de diretores e coordenadores pedagógicos constitui um ponto estratégico para examinar essa distância entre norma e prática. À direção cabem atribuições de organização institucional e mobilização de espaços participativos; à coordenação pedagógica, a mediação do planejamento e do acompanhamento dos processos de ensino. Ambas as funções se cruzam quando a escola dialoga com famílias sobre barreiras de acesso ao currículo, estratégias de apoio, avaliação e participação dos estudantes.

O município de Caucaia, no Ceará, é tomado como delimitação territorial de uma agenda de pesquisa, e não como realidade cujas práticas já tenham sido empiricamente verificadas. A questão que orienta este ensaio é: que dimensões permitem analisar criticamente as estratégias de diretores e coordenadores pedagógicos para favorecer a participação das famílias de estudantes com deficiência nas decisões relacionadas à inclusão escolar?

O objetivo é propor uma matriz analítica que diferencie comunicação, consulta e participação com influência nas decisões

pedagógicas. Defende-se o argumento de que a qualidade da participação depende menos da quantidade de contatos entre escola e família e mais da distribuição de voz, da acessibilidade dos canais e da possibilidade de incidência sobre escolhas institucionais.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA E RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A gestão democrática não se reduz à existência de reuniões, conselhos ou documentos institucionais. Para Paro (2016), pensar a administração da escola pública exige reconhecer suas finalidades educativas e as relações de poder que atravessam o trabalho escolar. A participação, nesse quadro, deve ser examinada pelo seu alcance sobre decisões relevantes, e não apenas por sua formalização.

Lück (2009) compreende a gestão escolar a partir de dimensões interdependentes. A comunicação com famílias, portanto, não é um assunto periférico: envolve liderança, organização de tempos, definição de prioridades, mediação de conflitos e acompanhamento pedagógico. Quando a direção restringe a interlocução familiar a comunicados ou convocações, pode preservar uma dinâmica verticalizada, ainda que utilize linguagem favorável à participação.

A literatura sobre relações escola-família problematiza concepções normativas de envolvimento parental que pressupõem condições homogêneas de tempo, recursos, escolaridade e disponibilidade. Silva (2003) evidencia a relevância das relações de poder e das diferenças socioculturais na interação entre instituições escolares e famílias. Essa perspectiva recomenda examinar não apenas a presença em reuniões, mas também quem pode se manifestar, em quais condições e com que consequências para as decisões.

O diálogo democrático exige reconhecer diferentes arranjos familiares, jornadas de trabalho, barreiras de deslocamento, formas de comunicação e experiências anteriores com instituições. Requer, igualmente, preservar a responsabilidade pedagógica dos profissionais: escutar famílias não significa delegar a elas a elaboração do currículo ou transferir o dever estatal de oferecer apoios e acessibilidade.

Assim, uma perspectiva democrática da relação escola-família combina abertura à participação, clareza das responsabilidades institucionais e mecanismos verificáveis de retorno às contribuições recebidas.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O LUGAR DAS FAMÍLIAS

Mantoan (2003) questiona concepções de escolarização que condicionam a inclusão à adaptação do estudante a padrões previamente fixados. Sob esse enfoque, a participação familiar pode contribuir para que a escola reconheça barreiras produzidas pela própria organização pedagógica, sem reduzir o estudante ao diagnóstico ou tomar a família como fonte única de conhecimento sobre ele.

Booth e Ainscow (2011) articulam culturas, políticas e práticas inclusivas. A contribuição das famílias atravessa essas três dimensões: valores de acolhimento e pertencimento; normas de acesso à informação e participação; e procedimentos concretos de planejamento, acompanhamento e resolução de problemas. A simples presença de representantes familiares em eventos escolares não permite inferir que essas dimensões estejam integradas.

No caso dos estudantes com deficiência, a comunicação acessível assume especial relevância. Reuniões em horários incompatíveis com a rotina das famílias, linguagem técnica não explicada e ausência de devolutivas compreensíveis podem funcionar como barreiras institucionais. A gestão precisa identificar tais barreiras e construir alternativas, considerando também a escuta do próprio estudante, segundo sua idade e suas formas de expressão.

A legislação brasileira reconhece a proteção contra discriminação e a necessidade de eliminar barreiras à participação (Brasil, 2015). Isso reforça a importância de tratar demandas familiares não como favores ou concessões, mas como parte do debate sobre direitos educacionais. Ao mesmo tempo, nem toda demanda individual pode ser resolvida apenas pela unidade escolar; a direção deve articular encaminhamentos com a rede de ensino e tornar transparentes os limites e as providências institucionais.

A participação das famílias, portanto, precisa ser analisada em sua qualidade, reciprocidade e capacidade de produzir revisão de práticas. A escola inclusiva não se caracteriza por ausência de divergências, mas pela existência de procedimentos justos e acessíveis para reconhecê-las e enfrentá-las.

A participação familiar não pode ser tomada como sinônimo de comparecimento a reuniões. A presença em eventos escolares informa pouco sobre a possibilidade efetiva de formular demandas, questionar decisões e acompanhar encaminhamentos. Para fins analíticos, importa distinguir acesso ao espaço escolar, oportunidade de expressão e influência demonstrável nos processos decisórios. Uma escola pode registrar elevada frequência de responsáveis em encontros coletivos e, simultaneamente, manter decisões

pedagógicas impermeáveis às experiências comunicadas pelas famílias. Por isso, a investigação deve privilegiar não apenas a quantidade de contatos, mas também seu conteúdo, as respostas institucionais e a continuidade dos acordos.

Essa distinção torna-se especialmente relevante quando se discutem as famílias de estudantes com deficiência. Os responsáveis podem reunir conhecimentos sobre formas de comunicação, preferências, experiências de acessibilidade e barreiras enfrentadas em diferentes ambientes. Esses conhecimentos não substituem a avaliação pedagógica, mas podem contribuir para formular perguntas mais pertinentes sobre a participação escolar. O diálogo requer que a equipe gestora reconheça a legitimidade dessa experiência sem transferir à família a responsabilidade pela oferta de condições educacionais que competem ao poder público e à instituição.

Há, ainda, uma assimetria constitutiva entre escola e família: os profissionais detêm informações técnicas, domínio dos procedimentos e autoridade para formalizar decisões; os responsáveis nem sempre conhecem as possibilidades de participação ou os caminhos para contestar encaminhamentos. A linguagem excessivamente especializada, a ausência de devolutivas e a circulação fragmentada de informações podem aprofundar essa desigualdade. Uma gestão orientada pela inclusão precisa traduzir decisões em linguagem compreensível, explicitar seus fundamentos e criar oportunidades para que dúvidas e discordâncias sejam acolhidas sem constrangimento.

A noção de barreira também ajuda a evitar explicações que atribuem a ausência familiar a desinteresse. Horários de trabalho,

cuidados com outros dependentes, custos de deslocamento, experiências anteriores de discriminação e dificuldades de comunicação podem limitar a participação, mesmo quando existe disposição para colaborar. A análise deve perguntar que alternativas institucionais foram oferecidas e se a escola ajustou suas estratégias às condições concretas dos responsáveis. Essa mudança de perspectiva desloca o problema da suposta insuficiência das famílias para a qualidade das condições de participação organizadas pela instituição.

4. DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS: ARTICULAÇÃO E LIMITES

A direção escolar ocupa posição relevante na organização de canais institucionais de diálogo: convites, horários, conselhos, registros, acolhimento de demandas e interlocução com a Secretaria de Educação. A coordenação pedagógica, por sua vez, participa mais diretamente da mediação entre informações compartilhadas pelas famílias e decisões relativas ao planejamento, às estratégias de ensino e ao acompanhamento das aprendizagens.

A separação rígida entre essas funções pode produzir uma escuta sem consequência pedagógica: a direção recebe a demanda, mas ela não chega ao planejamento docente; ou a coordenação identifica uma necessidade, mas não encontra condições institucionais para mobilizar os apoios pertinentes. A integração das funções é, por isso, uma hipótese analítica plausível, não um resultado demonstrado para Caucaia.

É necessário distinguir corresponsabilidade de indistinção funcional. A direção não substitui a coordenação no acompanhamento

didático, e a coordenação não assume sozinha decisões sobre recursos e articulações administrativas. A contribuição da gestão integrada consiste em produzir fluxos transparentes: recepção da demanda, análise coletiva, decisão fundamentada, comunicação à família e acompanhamento dos efeitos.

Tais fluxos devem respeitar o sigilo das informações pessoais e evitar exposição indevida dos estudantes. Também precisam admitir dissensos: a participação não equivale à obrigação de concordância com toda solicitação, mas requer justificativas compreensíveis e possibilidade de revisão das decisões.

Na organização cotidiana, a direção pode contribuir para institucionalizar canais de escuta que não dependam apenas de iniciativas pessoais. Entre as possibilidades estão a previsão de momentos regulares de diálogo, a explicitação dos fluxos de atendimento e a definição de procedimentos de registro e retorno. A existência desses procedimentos, contudo, não deve converter o contato com as famílias em exigência burocrática. Sua finalidade é assegurar continuidade e transparência, de modo que demandas relevantes não se percam com mudanças de profissionais, calendários ou prioridades administrativas.

À coordenação pedagógica cabe transformar informações relevantes, obtidas por meio de diálogo autorizado e respeitoso, em questões de planejamento e acompanhamento. Isso inclui examinar se atividades e avaliações apresentam barreiras, se os professores dispõem de oportunidades para construir estratégias diversificadas e se os encaminhamentos realizados são revistos à luz da participação dos estudantes. A coordenação não atua como simples intermediária entre a família e o professor; sua função analítica

consiste em favorecer a reflexão coletiva sobre o ensino, preservando o protagonismo pedagógico dos docentes.

A articulação entre esses profissionais pode ser observada na trajetória de uma demanda concreta. Quando uma família relata dificuldade de participação em determinada atividade, por exemplo, interessa investigar quem acolhe o relato, como o problema é formulado, quais profissionais participam da análise, que alternativas são consideradas e como ocorre a devolutiva. O percurso da demanda oferece uma unidade de observação mais precisa do que declarações genéricas sobre compromisso com a inclusão. Também permite identificar interrupções de comunicação e indefinições de responsabilidade.

É necessário reconhecer os limites da ação local. A equipe gestora não dispõe necessariamente de autonomia para contratar profissionais, realizar obras ou alterar regras definidas pela rede. Ainda assim, pode registrar barreiras, encaminhar solicitações fundamentadas e informar às famílias sobre os limites e as providências adotadas. A análise crítica precisa distinguir obstáculos decorrentes de decisões escolares daqueles vinculados às condições estruturais do sistema, evitando tanto a culpabilização individual dos gestores quanto a naturalização de práticas institucionais que poderiam ser revistas.

5. PERCURSO METODOLÓGICO E ALCANCE DO ESTUDO

Este trabalho constitui um ensaio teórico-analítico, de natureza interpretativa, e não uma pesquisa empírica ou revisão sistemática. A argumentação articula obras selecionadas sobre gestão democrática, inclusão escolar e relações escola-família, além de

dispositivos normativos brasileiros. A seleção das obras é intencional, orientada pela pertinência conceitual, sem pretensão de exaustividade; essa opção limita a abrangência das conclusões e a possibilidade de afirmar ineditismo da proposição.

O percurso de construção da argumentação compreendeu três movimentos: (a) delimitação das noções de gestão democrática, inclusão e participação familiar; (b) identificação de interfaces entre as atribuições da direção e da coordenação pedagógica; e (c) formulação de modalidades e dimensões analíticas passíveis de exame empírico. Trata-se de uma sistematização interpretativa, cuja consistência deverá ser discutida à luz de estudos recentes e de evidências de campo.

A referência a Caucaia – CE estabelece o campo potencial de aplicação da matriz. A ausência de entrevistas, observações e análise de documentos municipais impede conclusões sobre frequência, qualidade ou efetividade da participação familiar nessa rede. Uma etapa empírica futura poderá combinar entrevistas com gestores e familiares, análise de projetos político-pedagógicos e observação de reuniões, observadas as autorizações e exigências éticas aplicáveis.

6. PROPOSIÇÃO DE UMA MATRIZ ANALÍTICA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

Propõem-se três modalidades analíticas de participação, concebidas como tipos ideais que podem coexistir em uma mesma escola. Na modalidade informativa, a instituição comunica decisões já tomadas: calendários, encaminhamentos e resultados. A circulação de informações é necessária, mas oferece às famílias baixa capacidade de influência sobre o processo decisório.

Na modalidade consultiva, a escola solicita opiniões, relatos e sugestões antes ou durante a elaboração de decisões. Há reconhecimento do conhecimento das famílias, mas a influência efetiva depende de como as contribuições são registradas, consideradas e respondidas. A consulta pode tornar-se apenas simbólica quando não há devolutiva ou critérios claros.

Na modalidade colaborativa e deliberativa, as famílias participam de espaços nos quais podem influenciar decisões pertinentes à vida escolar, em conformidade com as competências institucionais e os direitos dos estudantes. Não se pressupõe poder decisório irrestrito: a característica distintiva é a possibilidade demonstrável de incidência, negociação e retorno fundamentado.

Para examinar empiricamente essas modalidades, propõem-se cinco dimensões articuladas: (1) acessibilidade dos canais de comunicação; (2) regularidade e qualidade da escuta; (3) transparência e devolutiva das decisões; (4) articulação entre direção e coordenação pedagógica; e (5) possibilidade de influência das contribuições familiares sobre o planejamento e os encaminhamentos escolares. Essas dimensões são proposições do presente ensaio, não escalas validadas.

Na primeira dimensão, podem ser observados formatos acessíveis, horários alternativos e clareza da linguagem. Na segunda, o registro de demandas e a existência de espaços seguros para discordância. Na terceira, quem participa das decisões, quais critérios são empregados e como são explicados. Na quarta, se informações familiares chegam ao planejamento e à organização dos apoios. Na quinta, se a escola comunica providências e reavalia resultados.

A matriz não estabelece uma hierarquia automática segundo a qual toda decisão deva ser compartilhada em grau máximo. Há decisões técnicas, administrativas e legais com responsabilidades específicas. Sua utilidade consiste em revelar quando a participação é prometida discursivamente, mas restringida institucionalmente, e quando as famílias dispõem de oportunidades reais de contribuição.

Em pesquisas futuras, será necessário confrontar as percepções de diretores, coordenadores e familiares. A divergência entre narrativas não deve ser tratada como falha do dado, mas como evidência potencial de diferentes posições e experiências nas relações escolares.

A operacionalização da matriz requer indicadores que possam ser identificados em diferentes fontes. Na dimensão da acessibilidade comunicacional, podem ser examinados os meios de contato oferecidos, a clareza das mensagens e a existência de alternativas para responsáveis que não conseguem comparecer presencialmente. Na dimensão da escuta, importa observar se as contribuições são registradas de modo fiel e se os participantes dispõem de tempo e condições para se manifestar. A presença de um canal formal, por si só, não demonstra sua utilização efetiva ou sua adequação.

Na dimensão da influência nas decisões, a análise deve procurar rastros verificáveis entre a manifestação familiar e os encaminhamentos institucionais. Esses rastros podem aparecer em registros de reuniões, alterações justificadas no planejamento, respostas documentadas ou relatos convergentes de diferentes participantes. Não se pressupõe que toda sugestão familiar deva ser aceita. O critério analítico é a existência de apreciação

fundamentada, devolutiva respeitosa e possibilidade de diálogo sobre as razões de determinada decisão.

Na dimensão da corresponsabilidade, é importante diferenciar colaboração de transferência de obrigações. A família pode contribuir com informações e acompanhar acordos construídos em conjunto, mas não deve ser encarregada de compensar ausência de recursos, formação ou acessibilidade que cabem ao sistema de ensino. Na dimensão do acompanhamento, interessa verificar se os compromissos assumidos são revisitados e se as avaliações incluem a perspectiva dos responsáveis e, quando possível, dos próprios estudantes. O acompanhamento é, assim, entendido como processo de revisão, e não como mera fiscalização das famílias.

Para aplicar a matriz de maneira crítica, será necessário considerar casos que contrariem as expectativas iniciais. Uma escola pode oferecer poucos encontros formais e, ainda assim, construir decisões participativas por outros canais; outra pode manter numerosos registros de reuniões sem produzir escuta efetiva. Também é possível que famílias prefiram formas distintas de envolvimento, sem que isso autorize classificá-las como menos comprometidas. Essas situações exigem uma leitura contextualizada, sensível às desigualdades e às escolhas legítimas dos participantes.

7. IMPLICAÇÕES PARA UMA AGENDA DE PESQUISA EM CAUCAIA – CE

A aplicação da matriz em escolas municipais de Caucaia poderá investigar como os canais de comunicação são organizados, quem comparece aos espaços participativos e de que maneira as contribuições familiares repercutem no acompanhamento

pedagógico. O recorte dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das famílias de estudantes com deficiência permitiria delimitação empírica mais precisa.

Uma estratégia pertinente seria selecionar intencionalmente escolas com perfis institucionais distintos, entrevistar diretores, coordenadores e familiares e examinar registros de reuniões, projetos político-pedagógicos e instrumentos de acompanhamento. A análise deveria evitar identificar famílias ou estudantes por características que possibilitem reconhecimento indireto.

Questões relevantes incluem: como as famílias são convidadas a participar; que barreiras dificultam sua presença ou manifestação; que procedimentos garantem resposta às solicitações; como as demandas chegam à coordenação pedagógica; e quais decisões podem ser efetivamente influenciadas pelos responsáveis.

A investigação também precisará considerar fatores estruturais que não estão sob controle exclusivo da gestão escolar. A falta de recursos, a organização dos serviços de apoio e as orientações da rede podem limitar escolhas institucionais. Por isso, uma análise rigorosa não deve transformar problemas sistêmicos em julgamentos morais sobre famílias ou profissionais.

O estudo empírico poderá confirmar, modificar ou rejeitar as modalidades e dimensões aqui propostas. Essa abertura à revisão constitui requisito para que a matriz funcione como instrumento de investigação, e não como esquema prescritivo.

Uma futura investigação em Caucaia poderá organizar a coleta de informações em torno de episódios concretos de interação escola-família, preservando o sigilo e evitando a exposição de estudantes.

Em entrevistas, por exemplo, podem ser solicitadas descrições de situações nas quais uma manifestação familiar levou à revisão de uma prática, bem como de episódios em que o diálogo não produziu encaminhamento. A comparação desses relatos com documentos e rotinas institucionais ajudará a diferenciar procedimentos previstos de práticas efetivamente realizadas.

A escolha das escolas deve considerar diversidade de contextos e condições de funcionamento, sem transformar diferenças territoriais em explicações automáticas para a qualidade da participação. Também será importante assegurar que familiares possam falar em condições de liberdade, sem a presença de profissionais responsáveis pela avaliação ou pelo atendimento de seus filhos. A proteção da identidade dos participantes requer atenção redobrada em comunidades escolares pequenas, nas quais a combinação de informações aparentemente genéricas pode permitir identificação indireta.

Como contribuição potencial, a pesquisa poderá produzir um quadro de situações que favorecem a passagem da comunicação unilateral para processos de escuta e decisão compartilhada. Esse resultado, porém, dependerá de evidências empíricas e poderá divergir do modelo inicial. O compromisso científico não consiste em confirmar previamente a matriz proposta, mas em utilizá-la como hipótese interpretativa aberta à contestação, à reformulação e à identificação de dimensões ainda não previstas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio teve como objetivo discutir a participação das famílias de estudantes com deficiência como dimensão constitutiva

da gestão escolar inclusiva, com atenção às possibilidades de atuação de diretores e coordenadores pedagógicos. A análise desenvolvida indica, no plano teórico, que a relação entre escola e família não pode ser reduzida à transmissão de avisos, à presença em reuniões ou ao atendimento de solicitações pontuais. Uma participação substantiva pressupõe condições para que os responsáveis compreendam as decisões escolares, expressem suas experiências, recebam devolutivas e tenham suas contribuições consideradas nos processos pedagógicos.

A discussão também evidencia que a participação familiar é atravessada por relações de poder. Quando a escola define unilateralmente os temas, os horários, a linguagem e as formas legítimas de manifestação, pode reproduzir barreiras à participação mesmo quando declara valorizar a parceria com as famílias. Por isso, a gestão inclusiva exige atenção às condições concretas de comunicação e escuta, às diferenças sociais e culturais e às necessidades de acessibilidade, evitando responsabilizar as famílias por dificuldades que também resultam da organização institucional.

Quanto às responsabilidades profissionais, argumentou-se que direção e coordenação pedagógica desempenham funções distintas e complementares. À direção cabe favorecer condições organizacionais, canais de diálogo e decisões institucionais coerentes com o direito à educação; à coordenação pedagógica compete articular as contribuições das famílias ao planejamento docente, ao acompanhamento da aprendizagem e à reflexão coletiva sobre barreiras educacionais. A efetividade dessa articulação não deve ser presumida: constitui uma questão que precisa ser investigada em práticas e documentos escolares.

Como contribuição conceitual, o artigo propôs distinguir três modalidades de participação — informativa, consultiva e colaborativa-deliberativa —, articulando-as a dimensões de análise da atuação gestora. Essa distinção não pretende estabelecer uma hierarquia rígida nem desqualificar a comunicação informativa, necessária à rotina escolar. Seu propósito é oferecer critérios para examinar se a escuta das famílias produz consequências verificáveis sobre as decisões, como registro das demandas, discussão coletiva, devolutivas fundamentadas e revisão de estratégias de acompanhamento dos estudantes.

Para a rede municipal de Caucaia – CE, a matriz apresentada constitui uma possibilidade de investigação, e não um diagnóstico. Pesquisas posteriores poderão examinar como diretores, coordenadores pedagógicos e familiares compreendem a participação; quais canais de diálogo são utilizados; que barreiras se manifestam; e em que medida os relatos dos participantes convergem ou divergem dos projetos político-pedagógicos, dos registros institucionais e das situações observadas. A escuta dos próprios estudantes, respeitadas suas formas de expressão e as exigências éticas, também poderá ampliar a compreensão dos processos inclusivos.

É necessário reconhecer os limites deste trabalho. Por se tratar de um ensaio teórico-analítico, sem revisão sistemática da literatura e sem produção de dados empíricos, não é possível afirmar a frequência ou a qualidade das práticas de participação familiar nas escolas de Caucaia, tampouco atribuir à matriz proposta um caráter validado ou comprovadamente inédito. Sua pertinência deverá ser confrontada com a produção científica existente e com evidências

de pesquisas futuras, inclusive aquelas que contrariem as categorias inicialmente formuladas.

Por fim, sustenta-se que fortalecer a participação das famílias na educação inclusiva implica ampliar a capacidade da escola de construir decisões transparentes, acessíveis e compartilhadas, sem transferir aos responsáveis obrigações que pertencem ao poder público e às instituições de ensino. Para o campo da Educação, a questão decisiva deixa de ser apenas quantas famílias comparecem à escola e passa a incluir quem pode participar, sobre o que pode deliberar, como suas contribuições são acolhidas e quais transformações institucionais decorrem desse diálogo. É nessa direção que a articulação entre direção escolar, coordenação pedagógica e famílias se apresenta como objeto relevante de aprofundamento científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

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

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Pedro. Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003.

¹ Doutoranda em Educação – Universidade Del Sol (UNADES).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0601-4422>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)