REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: AÇÕES COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL: COLLABORATIVE ACTIONS IN INCLUSIVE EDUCATION

Ciências Humanas • 23/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795329726

Lizia Leão Alves
Rafael Silva dos Santos
Cleuma Cabral de Castro Nunes[1]
Nathali Martins de Oliveira[2]
Iriene Aparecida Tiago da Silva[3]
Manoel Aguiar Neto Filho[4]

RESUMO

A relação entre família e escola constitui um dos fundamentos para a efetivação de uma educação inclusiva, que reconheça as diferentes especificidades dos estudantes, incluindo situações de exclusão social, diversidade étnica, de gênero e religiosa, deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Este trabalho discute a importância da educação inclusiva e analisa como ações colaborativas entre família e escola podem favorecer a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos estudantes. Busca, ainda, compreender os principais desafios enfrentados pelas instituições escolares e pelas famílias na construção de práticas inclusivas e dialógicas. Para isso, apresenta quatro propostas de articulação: Overlapping Spheres, Dual Capacity Framework, Teachers and Parents as Partners (TAPP) e Index para a Inclusão. O estudo foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Metodologia da Pesquisa do Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Educativas (PROFPPE), no IF Goiano, em Rio Verde, Goiás.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Relação família-escola; Ações colaborativas; Participação familiar; Práticas educativas.

ABSTRACT

The relationship between families and schools is a foundation for inclusive education that recognizes students' diverse needs, including social exclusion, ethnic, gender and religious diversity, disabilities, autism spectrum disorder, and giftedness. This paper discusses the importance of inclusive education and examines how collaborative actions between families and schools can support learning, participation, and student development. It also addresses the main challenges faced by schools and families in building inclusive and dialogical practices. Four approaches to cooperation are presented: Overlapping Spheres, the Dual Capacity Framework,

Teachers and Parents as Partners (TAPP), and the Index for Inclusion. The study was developed within the Research Methodology course of the Professional Master's Program in Teacher Education and Educational Practices (PROFPPE) at IF Goiano, Rio Verde, Goiás, Brazil.
Keywords: Inclusive education; Family-school relationship; Collaborative actions; Family engagement; Educational practices.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva entra na direção contrária de uma escola pretérita que, historicamente, conduziu o processo de escolarização como um privilégio de um grupo com políticas e práticas de exclusão e reprodução social. Surge, então, a necessidade de uma ruptura conceitual e transformadora, diante de uma sociedade contemporânea em constante metamorfose e diversa, com o movimento da educação inclusiva, pautado em ações políticas, culturais, sociais e educativas. Seu maior fundamento é a defesa do direito de permanência de todos em um ambiente de aprendizagem e participação, sem que haja discriminação com o propósito de ressaltar igualdade e diferença com o mesmo peso e valor, conforme exposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Dentro do pensamento de Mantoan (2003), a segregação escolar também se define no desconhecimento do aluno frente aos padrões de cientificidade do saber, entendendo que a escola se abriu a novos grupos sociais, mas não a novos conhecimentos: "democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela". Isso

posto, a autora defende que a inclusão precisa quebrar o atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando.

A educação inclusiva tem sua força motriz na necessidade de superar a exclusão, confrontar e superar práticas de intolerância e criar espaço de debate social para a construção de sistemas educacionais inclusivos e eficazes para que todos os alunos tenham suas necessidades especiais atendidas, quer sejam pessoas em contextos de exclusão social; diversidade étnica; gênero; orientação sexual; religiosa; pessoas com deficiência física ou intelectual; transtorno do espectro autista; altas habilidades/superdotação, conforme especifica a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que garante a educação como direito de todos, prevendo atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino:

> *"Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. "*

Em face a essa perspectiva inclusiva, é importante frisar que a educação para todos não se refere apenas a estabelecer estratégias de ensino para um determinado grupo de alunos, mas a uma concepção da escola capaz de incluir efetivamente todos, como afirmam Lima e Dias e Maia (2015). E o espaço escolar precisa se tornar inclusivo porque, para alguns alunos, ele é o único lugar de apropriação de conhecimento, de desenvolvimento de cidadania, de

dignidade e de identidade sociocultural, como sustenta Mantoan (2003).

2. DESENVOLVIMENTO

Dentro da perspectiva de uma escola inclusiva, dialógica, democrática e que respeita a equidade, a relação entre família e escola é fator preponderante para o movimento de inclusão, como bem coloca Silva (2022), "... pois os agentes educacionais (família e escola) têm em comum os objetivos do desenvolvimento social e cognitivo de qualquer indivíduo, sobretudo aquele com desenvolvimento atípico". Na base de uma educação democrática, que se fundamenta na realidade e no olhar através da lente do outro, encontra-se a educação dialógica: "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1996). Nesse modelo dialógico, em que não há espaço para imposições e autoritarismo, educador e educando interagem e aprendem entre si, caminhando juntos na produção do conhecimento, e a escola se abre para o diálogo da família e comunidade como peças essenciais ao desenvolvimento do educando.

Quando se propõe a discutir sobre educação inclusiva, é necessário refletir sobre o papel das famílias e sua importância na formação dos alunos. O espaço familiar é o primeiro ambiente de aprendizado e impacta profundamente a forma de aprender desse aluno em outros ambientes: atitudes e valores transmitidos pelos pais exercem influência no percurso formativo do sujeito. A escola é o complemento dessas experiências proporcionando um ambiente de aquisição de novos conhecimentos. Martins (2024) afirma que a parceria entre esses dois espaços (família e escola) pode promover

um sentimento de pertencimento e valorização, auxiliando a autonomia do aluno. A ação colaborativa entre família e escola deve ocorrer de forma participativa e cooperativa, em que os pais podem ajudar a escola a melhorar seus métodos para uma aprendizagem efetiva, como propõe Tavares e Nogueira (2013, p. 8):

> *"Os pais devem criar estratégias para serem mediadores desse processo. Finalizando o pensamento de tais teóricos, é importante o envolvimento dos pais no projeto político da escola, por meio dos quais os mesmos irão refletir junto à equipe gestora a tomada de decisão quanto às metas e aos projetos da escola. Portanto, os pais devem participar do processo de decisões da escola, voluntariamente ou de acordo com sua disponibilidade. "*

Como, por consequência, se criam situações de colaboração entre família e escola no contexto educacional? A pergunta é pertinente, necessária, mas a resposta nem sempre é simples. Estamos vivenciando transformações substanciais nos agrupamentos familiares (mudanças demográficas, econômicas e sociais, heterogeneidade) exigindo novas formas de interação por parte da escola. Faz-se necessário compreender os processos sociais e culturais dessa formação para estruturar estratégias de aproximação com as famílias, criando o espaço cooperativo.

Segundo Friend e Cook (1990), colaboração é "um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum." De acordo com esses autores, as condições necessárias para que ocorra colaboração são: a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação

de todos; d) compartilhamento de responsabilidades; e) compartilhamento de recursos; e f) voluntarismo.

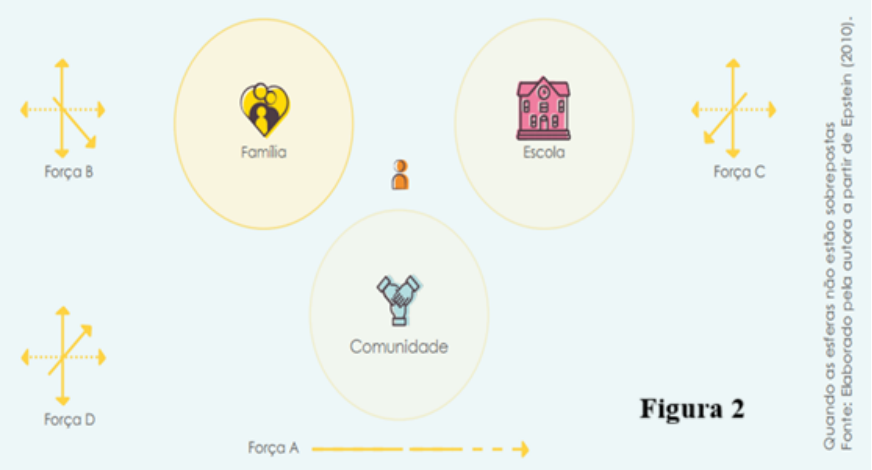
Apresentaremos, a seguir, quatro estratégias aplicáveis para que a parceria família-escola se torne mais colaborativa. Em comum, todos apontam para a necessidade de: comunicação clara, efetiva e de mão dupla; colaboração respeitosa; desenvolvimento de atitudes de corresponsabilidade; desenvolvimento de sentimentos de confiança e foco nas potencialidades.

Estratégia 1 - **Modelo *Overlapping Spheres,* de Epstein (baseia-se no modelo Bioecológico de Bronfenbrenner)**

A pesquisadora e socióloga norte-americana Joyce Epstein propõe o trabalho em parceria entre família, escola e comunidade, apresentando formas diferentes de engajamento com *A Estrutura dos Seis Tipos de Envolvimento que* propõe um olhar ampliado sobre as possibilidades que família e escola têm de trabalhar juntas, desenvolvendo e sustentando, de forma bilateral, parcerias produtivas: 1) parentalidade; 2) comunicação; 3) voluntariado; 4) aprendizagem em casa; 5) tomada de decisão e 6) colaboração com a comunidade.

O modelo pensado por Epstein (2010), consiste em conceber a aproximação da família, da escola e da comunidade a partir da sobreposição (ou do afastamento) de três esferas que representam esses grupos respectivamente com três forças principais: a) tempo; b) experiências na/da família; e c) experiências na/da escola. Quando as esferas (família, escola e comunidade) se encontram sobrepostas, é possível perceber que a criança fica amparada pela parceria e pela corresponsabilidade dos sistemas (figura 1). Por outro lado, caso

prevaleça um senso de mútuas culpabilizações e as instâncias passem a delegar umas às outras a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a rede de amparo se desfaz, deixando a criança solta e perdida em meio a conflitos que não levam em conta suas reais necessidades (figura 2). Esse modelo está descrito no documento Parceria família-escola, de Saraiva (2022).



Estratégia 2 - **Modelo *Dual Capacity Framework*, de Karen Mapp e Paul Kuttner (2013)**

Seu principal objetivo é apoiar o desenvolvimento de estratégias, políticas e programas de engajamento familiar, tendo como base pesquisas sobre práticas efetivas de parceria família-escola. A ideia dessa estratégia é servir como bússola, ajudando a instituição escolar no desenvolvimento de metas e condições necessárias para ações colaborativas com as famílias. Ela é assim desenhada e ilustrada como na figura 3:

a. desafios: descrição dos desafios que devem ser enfrentados para que se estabeleça uma verdadeira parceria.

b. condições essenciais: oferecem orientação, baseada em evidências, sobre as melhores práticas para cultivar e manter

parcerias.

c. política e objetivos do programa: destaca as metas e os resultados que devem ocorrer tanto para educadores quanto para famílias quando as condições essenciais são atendidas.

d. resultados de capacitação: mostram como as melhorias no engajamento levam educadores e famílias a trabalharem juntos, a partir do apoio mútuo, consolidando aprimoramentos significativos na trajetória dos estudantes e das escolas. Esse modelo está descrito no documento Parceria família-escola, de Saraiva (2022).

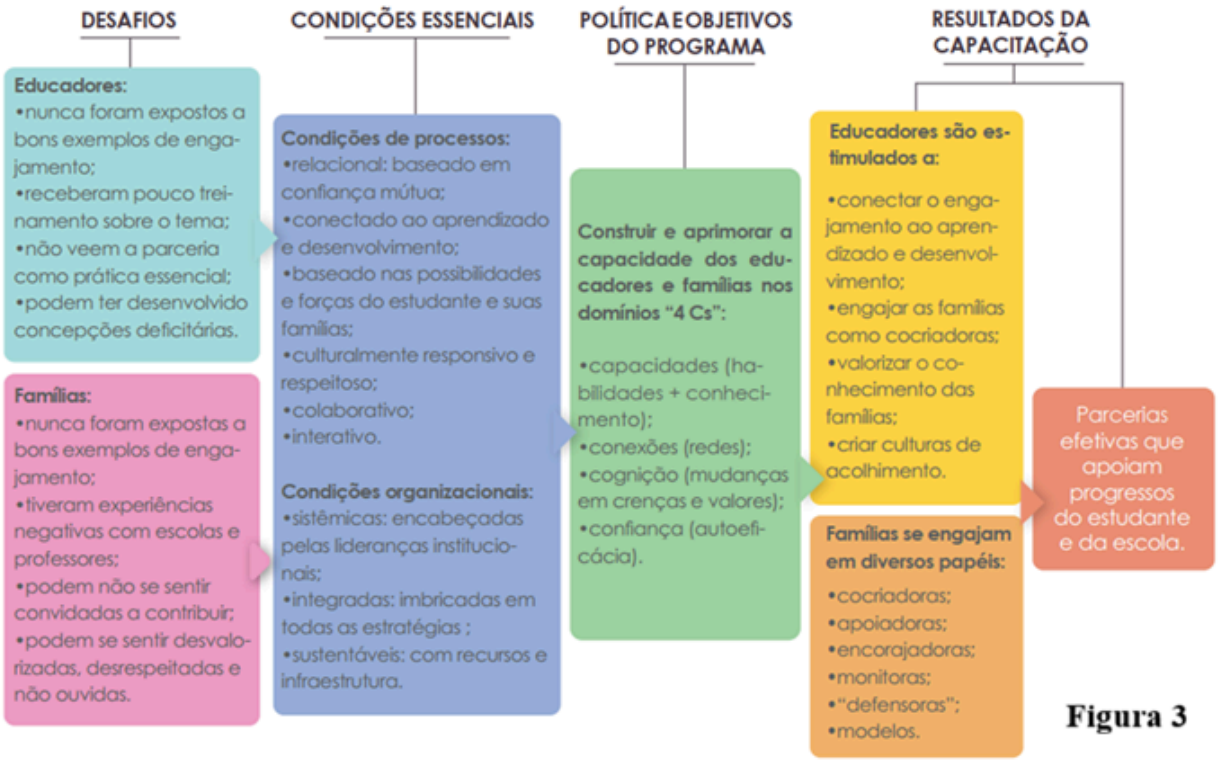


Figura 3

Modelo Dual Capacity
Fonte: Traduzido e adaptado pela autora a partir de Mapp (2013).

Estratégia 3 - Modelo *Teachers and Parents as Partners (TAPP)*, de Angell, Witte e Sheridan (2017)

A presente estratégia tem como meta consolidar parcerias entre pais e professores para auxiliar na resolução de questões comportamentais e acadêmicas, através de uma abordagem

individualizada com processos de resolução de problemas e tomada de decisões para fomentar pontos fortes dos alunos, criar um plano destinado a conquistas e monitorar os resultados atingidos. Nesse modelo, aparece a figura de um consultor que trabalha com pais e professores. A premissa dessa estratégia é manter a conexão entre os dois ambientes que a criança transita (família e escola) para que as necessidades acadêmicas e comportamentais das crianças não corram o risco de ficarem esquecidas, perdidas em meio a comunicações inexistentes. O processo remete a quatro etapas como mostrado na figura 4:

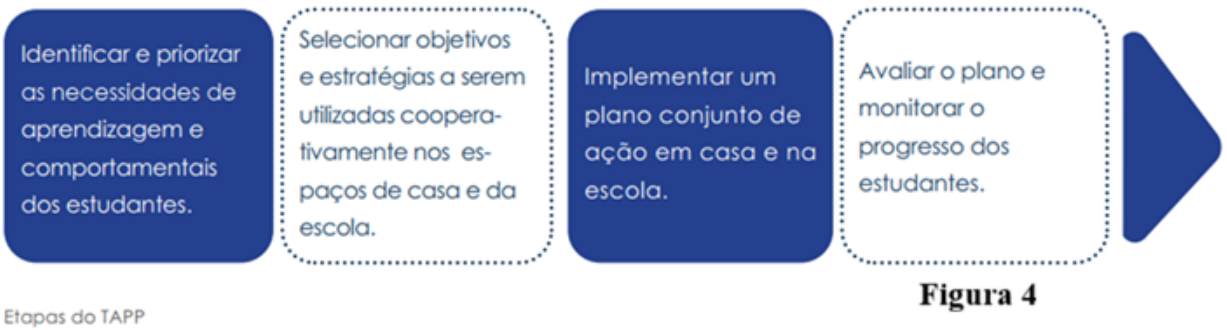


Figura 4

Etapas do TAPP
Fonte: Traduzido e adaptado pela autora a partir de Angell, Witte e Sheridan (2017).

Saraiva (2022), ao apresentar o modelo Teachers and Parents as Partners (TAPP), destaca resultados de pesquisas sobre sua aplicação:

> *"O programa TAPP possui um longo histórico de pesquisas que comprovam sua eficácia na promoção de competências acadêmicas, comportamentais e socioemocionais dos estudantes, na parceria positiva entre pais e professores e na resolução de problemas e habilidades de gerenciamento de comportamento entre pais e professores. Estudo de larga escala conduzido em 82 salas de aula de anos iniciais, entre 2005 e 2011, concluiu que os alunos cujos pais e professores participaram do programa demonstraram grande incremento nos comportamentos adaptativos e habilidades sociais — na visão dos pais e dos professores — em relação àqueles que não participaram do programa (grupo controle)."*

Estratégia 4 - **Modelo Index para a Inclusão - Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola por Tony Booth e Mel Ainscow (2002)**

O INDEX é um recurso para apoiar o desenvolvimento inclusivo de escolas não só como uma estratégia, mas como um documento que pode ajudar no desenvolvimento de ambientes inclusivos. O Index oferece às escolas um processo de auto revisão da escola com base em três dimensões relativas a culturas, políticas e práticas de escolas inclusivas, bem como no desenvolvimento que se delineia a partir da visão do pessoal, dirigentes, estudantes e familiares ou responsáveis, bem como de outros membros das comunidades do entorno. Ele envolve um exame detalhado de como as barreiras à aprendizagem e participação podem ser reduzidas para qualquer estudante.

O processo abrange uma progressão através de uma série de fases de desenvolvimento da escola. Estas começam com o

estabelecimento de um grupo coordenador. Este grupo trabalha com os membros da escola, com os membros do Conselho Comunidade-Escola, com alunos e com as famílias no sentido de examinar todos os aspectos da escola, identificar barreiras à aprendizagem e à participação, decidir prioridades para o desenvolvimento (da escola) e sua sustentação e no sentido de rever o seu próprio progresso. É um documento longo e muito pertinente para desenvolver procedimentos de ações colaborativas e inclusivas na escola, quer para abranger os alunos neurodivergentes ou toda a comunidade escolar. Uma amostra do processo dessa estratégia é vista na figura 5:

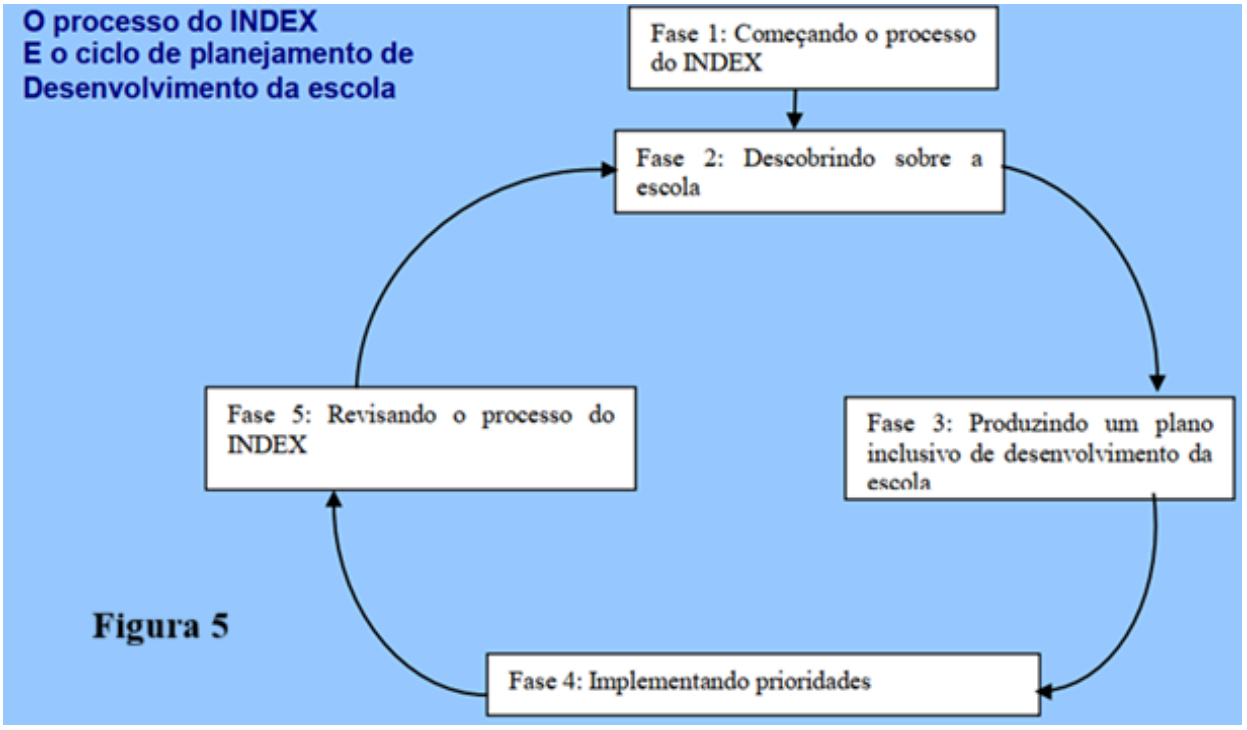


Figura 5

Em suma, estratégias para trabalhar com inclusão na escola e garantir o direito à educação e permanência na escola de todos, seja esse direito contemplado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela Lei Brasileira de Inclusão, art. 27 (BRASIL, 2015), e até pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 53 (BRASIL, 1990), são importantes e servem de elemento norteador para práticas colaborativas na escola. Entretanto, somente processos e programas não se solidificam sem a transformação e conscientização de toda

comunidade escolar em torno da necessidade de compreender o movimento formativo do aluno como um processo de múltiplos saberes e vivências. É preciso que as estratégias sejam inclusivas, mas que estejam ancoradas em um olhar colaborativo, democrático e dialógico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente, a partir do que foi exposto, que a resposta das ações necessárias para uma prática colaborativa em uma escola inclusiva parte, necessariamente, de ações políticas, culturais, sociais e educativas dentro do cerne da instituição. Os alunos que agregam o espaço escolar lutam, como afirma Arroyo (2009, p. 24), por espaços próprios, por territórios de conhecimento, assim como lutam pela vida, por espaços de produção de vida:

> *"Traduzem o direito à vida, identidade, cultura, tradição, aos saberes em ocupação dos territórios, de sua produção: a terra, o espaço, os territórios quilombolas, indígenas, de moradia. Ao lutarem pelo direito à educação, ao conhecimento, à herança cultural operam na mesma lógica: "Ocupemos o latifúndio do saber" passou a ser o grito político dos militantes-educadores que chegam aos cursos de Pedagogia da Terra, de Formação de Educadores indígenas, quilombolas, do campo".*

Essa busca por identidade, por pertencimento de toda a comunidade escolar é a força motriz para um processo educativo democrático. Contudo, segundo Candau (2012), de nada bastam leis sobre direitos humanos, se esses novos preceitos de sensibilidade social, ética, cultural e política não estiverem agregados no ideal social, "nas mentalidades individuais e coletivas, de modo

sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais."

A relação entre família e escola através de ações colaborativas em um território inclusivo é um processo de perceber as diversidades, se apropriar delas e construir saberes diferentes, como afirma Freire (1996): "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes", retomando a ideia inicial de uma escola que respeita diferenças e reconhece o papel fundamental e colaborativo das famílias no processo educativo dos filhos e a necessidade de incorporar os saberes familiares no projeto da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELL, Samantha R.; WITTE, Amanda L.; SHERIDAN, Susan M. Teachers and Parents as Partners: a summary of two randomized controlled trials. Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families & Schools. 2017.

ARROYO, Miguel G. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?** Universidade Popular de Movimentos Sociais. Memorial UPMS. Porto Alegre, RS, 2009.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Edição inglesa (Reino Unido) revisada publicada pelo CSIE em 2002. Disponível no seguinte endereço: CSIE, New Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

EPSTEIN, Joyce. L. **School, Family and Community Partnerships:** preparing educators and improving schools. Boulder: Westview Press, 2010.

EPSTEIN, Joyce. L. School, Family and Community Partnerships: your handbook for action. California: Corwin Press, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 84. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2022.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. Journal of Educational and Psychological Consultation, 1, 69-86, 1990.

LIMA E DIAS, Marian Ávila de; MAIA, Beatriz Branco. **Educação inclusiva: o que dizem os documentos?** Universidade Federal de São Paulo. Olh@res, Guarulhos, SP, v. 3, n. 1, p. 194-218, maio 2015.

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

MAPP, Karen L.; KUTTNER, Paul J. **Partners Education in A Dual Capacity-Building Framework for Family–School Partnerships.** SEDL, U.S. Department of Education, 2013.

MARTINS, Fernanda Dalvina. Relação família e escola no processo de uma educação inclusiva. Universidade Federal de Alagoas, AL, 2024.

SARAIVA, Lisiane Alvim. **Parceria família-escola [recurso eletrônico]: benefícios desafios e proposta de ação.** Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2022.

SILVA, Danubia Souza Marques da. **Inclusão escolar: a relação família-escola em questão.** Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, 2022.

TAVARES, Camila Mendes Martins; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Revista Formação@Docente** – Belo Horizonte – vol. 5, no 1, jan./jun., 2013.

---

[1] Pós-graduanda em SABERES DOCENTES: LINGUAGEM, MATEMÁTICA E DIVERSIDADE. Faculdade Almeida Rodrigues.

[2] Pós-graduanda em SABERES DOCENTES: LINGUAGEM, MATEMÁTICA E DIVERSIDADE. Faculdade Almeida Rodrigues.

[3] Pós-graduanda em SABERES DOCENTES: LINGUAGEM, MATEMÁTICA E DIVERSIDADE. Faculdade Almeida Rodrigues.

[4] Doutor. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil.