CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO JOSÉ
CURSO DE PEDAGOGIA

LARISSA DOS SANTOS COSTA ALBUQUERQUE
LUANA CRYSTINEE AMANCIO NETO

UNIÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rio de Janeiro
2025.2

LARISSA DOS SANTOS COSTA ALBUQUERQUE
LUANA CRYSTINEE AMANCIO NETO

UNIÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS ATÍPICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Projeto de pesquisa apresentado para a Disciplina de TCC II, sob a orientação do prof. Victor Ramos da Silva.

Rio de Janeiro
2025.2

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....

2. Família: Estrutura e sociedade .....

3. Escola e desenvolvimento infantil ..... (

4. Neurodivergência: Família, Escola e Sociedade 15

5. Inclusão escolar: Mediação, Acompanhamento Terapêutico, Cuidados e Educação Especial 16

6. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS 2

6.1. Metodologia empregada 2

6.2. Análise dos dados 22

7. CONCLUSÃO .....

8. REFERÊNCIAS 3

1. INTRODUÇÃO

Ser atípico é progredir de maneira única, diferente do que é desejado para sua idade. Uma criança nesta condição tem dificuldades para compreender gestos e estilos de voz, reações inesperadas a estímulos sensoriais e entre outros. Por isso, a escola tem de desenvolver um trabalho diferenciado e integrado com outros atores para sua efetividade inclusiva.

Ao falar de educação na vida das crianças atípicas, entende-se que deve ser realizada em conjunto entre escola e família, visto que é uma pauta extremamente importante para a vida e desenvolvimento daquele indivíduo como cidadão.

A família necessita do auxílio da escola, que consequentemente, tem o dever de receber e incluir todos os alunos. A lei Berenice Piana (lei n.°12.764/2012) declara que é dever de qualquer escola aceitar e integrar. Entretanto, isso tem sido algo muito desafiador com diversos conflitos que refletem no processo de aprendizagem dessas crianças.

Nesse sentido, o objetivo deste projeto é apresentar a organização do estudo a ser conduzido sobre como a relação entre família e escola favorece os processos de ensino-aprendizagem como um todo. Mais especificamente no que se refere às atipias, entende-se que esse é ainda mais necessário e benéfico. Para tanto, o objetivo principal da investigação é definir como essa relação pode se transcorrer.

Família e escola devem trabalhar juntas como reforço positivo para as crianças atípicas, visto que é uma ótima ajuda para desenvolver aprendizagem, vínculos e transformar positivamente comportamentos.

Dessa forma, busca-se observar no contexto bibliográfico quanto no campo empírico, os benefícios da parceria entre família e escola para o desenvolvimento infantil, considerando que, conforme Vygotsky (1998), o aprendizado se constrói nas interações sociais e no apoio no meio. Nesse sentido, pretende-se analisar o escopo de atuação na educação infantil, compreendendo suas práticas pedagógicas e os desafios contemporâneos, especialmente no que diz respeito à inclusão de crianças com

neurodesenvolvimento atípico. Além disso, objetiva-se investigar o papel da educação especial inclusiva, identificando possibilidades de atuação pedagógica que promovam uma aprendizagem significativa e equitativa. Uma vez que, segundo Libâneo (2013), a prática educativa deve assegurar condições de acesso, permanência e desenvolvimento de todos os alunos. A pesquisa também se propõe a desenvolver estudos acerca da participação da família no processo escolar, considerando sua influência direta na formação integral da criança, perspectiva reforçada por Bronfenbrenner (1996), ao destacar que o desenvolvimento humano é fruto de sistemas de relações interligadas, como família e escola. Por fim, no âmbito das observações de campo, busca-se compreender as relações previstas entre família e escola na Educação Infantil de crianças atípicas, a fim de analisar de que maneiras essas interações impactam o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais colaborativas, humanizadas e eficazes, alinhadas à visão de Boff (2002), que ressalta a importância do cuidado como base para o desenvolvimento pleno do ser humano.

A inclusão escolar é um direito fundamental assegurado por legislações como a Lei Berenice Piana (Lei n.º 12.764/2012), que determina a obrigatoriedade da aprovação e inclusão de crianças atípicas nas instituições de ensino. Apesar disso, a concretização desse direito ainda encara desafios significativos, que afetam diretamente o método de ensino-aprendizagem e o ajuste dessas crianças no ambiente escolar.

Nesse cenário, a conexão entre família e escola torna-se um elemento essencial para garantir o desenvolvimento pleno das crianças com neurodesenvolvimento atípico. A participação contínua da família no ambiente escolar colabora para a intensificação de vínculos, o desenvolvimento de planos pedagógicos mais eficientes e a formação de um espaço educativo mais agradável e acessível. Nessa situação, nota-se que essa parceria nem sempre acontece de maneira sistemática e organizada, o que pode prejudicar o avanço acadêmico e social dos alunos.

Tendo em vista a dificuldade do processo de inclusão, este estudo busca assimilar de que forma a parceria entre família e escola pode impulsionar o

progresso das crianças atípicas na Educação Infantil. A pesquisa se fundamenta pela necessidade de expandir o conhecimento sobre essa relação, detectando boas práticas e prováveis desafios para que a inclusão escolar aconteça de maneira efetiva. Também, pretende-se colaborar com subsídios teóricos e práticos que ajudem professores, gestores escolares e familiares na estruturação de uma educação verdadeiramente inclusiva e conjunta.

Desse modo, este estudo corresponde à necessidade de reforçar a ligação entre escola e família, considerando essa relação como uma base essencial para a aprendizagem, a adaptação e a qualidade de vida das crianças atípicas no ambiente escolar.

A inclusão escolar de crianças atípicas lida com desafios que vão além da flexibilização pedagógica, incluindo também a relação entre a escola e a família. Geralmente, a falta de uma relação estável entre esses dois agentes prejudica o processo de ensino-aprendizagem, prejudicando a formação de estratégias eficazes para o crescimento da criança. Diante disso, a problemática desta pesquisa pode ser resumida na seguinte questão: **de que forma a parceria entre família e escola pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças atípicas na Educação Infantil?**

Tendo como ponto de partida desse questionamento, a hipótese principal deste estudo é que **uma relação conjunta e estruturada entre família e escola colabora significativamente para a inclusão e o desenvolvimento das crianças atípicas, proporcionando melhores condições de aprendizagem, adaptação e bem-estar no ambiente escolar**. Isso acontece porque a troca contínua entre os responsáveis e a equipe pedagógica favorece o acompanhamento das necessidades específicas do aluno, a implementação de práticas educacionais mais individualizadas e o reforço do suporte emocional e social da criança.

Portanto, espera-se que a pesquisa demonstre que estratégias que estimulem o envolvimento ativo da família no cotidiano escolar conduzam a um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e inclusivo, diminuindo barreiras e expandindo oportunidades para o desenvolvimento infantil.

Este artigo está organizado em oito seções. Esta primeira, de introdução, apresenta as bases temáticas da pesquisa. A segunda, de objetivos, traçará aquele geral e específico. Na terceira seção, será trazida a justificativa do trabalho, que está alinhada ao necessário elo entre família e escola para a inclusão. Adiante, nas hipótese, seção de número 4, teremos a descrição. Como aprofundamento inicial das teorias de base, na seção 5, será trazida a fundamentação teórica. Na seção 6, tratar-se-á a metodologia e, por fim, na sete, o cronograma e na oito as referências.

2. Família: Estrutura e sociedade.

Para Piaget (1932) a família é o primeiro grupo social em que a criança participa e onde ela aprende as regras básicas de convivência, os valores morais e as noções de afeto e respeito. De acordo com essa informação, a família é a base essencial para o desenvolvimento humano, especialmente nos primeiros anos de vida. Ela deve estar apta a dar carinho, atenção e dialogar. Desde o nascimento, a criança depende do ambiente familiar para receber cuidados, afeto, proteção e os primeiros estímulos que contribuirão para sua formação física, emocional e social. É nesse núcleo que se constroem os valores, as primeiras experiências de convivência e o sentimento de pertencimento.

Segundo Roudinesco (2003) a família humana é uma instituição insubstituível para a constituição de sujeitos em desenvolvimento, destacando sua função essencial na educação e preparação para a vida. Portanto, é fundamental para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e moral, fornecendo o ambiente seguro e acolhedor que a criança precisa para se desenvolver.

A respeito do desenvolvimento afetivo, a família proporciona um ambiente de amor, carinho e segurança, essencial para a criança construir vínculos afetivos saudáveis e desenvolver sua autoestima. A qualidade dos relacionamentos familiares influencia diretamente o desenvolvimento emocional da criança, afetando sua capacidade de lidar com emoções, construir relacionamentos interpessoais e desenvolver confiança em si mesma. Para Paulo Freire (1996, Pagina 55) “Por que, por exemplo, não desafiar o

filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser."

Entende-se por cognitivo o trabalho de procedimentos mentais para a resolução de problemas ou obtenção de ganhos na vida cotidiana. Dessa maneira, a família é a primeira escola da criança, onde ela aprende a se comunicar, a avançar suas habilidades cognitivas e a entender o mundo ao seu redor. O ambiente familiar, incluindo a disponibilidade de livros, brinquedos educativos e oportunidades de interação com os pais, estimula tal aperfeiçoamento cognitivo.

De acordo com estudo desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (2005, Página 7 e 8) foram analisadas 350 crianças entre 17 e 42 meses em Salvador no ano de 1999. Utilizando o inventário HOME para mensurar a estimulação no ambiente familiar e a escala Bayley de desenvolvimento infantil. Os resultados indicaram uma associação positiva e estatisticamente significativa entre a qualidade da estimulação no ambiente doméstico e o desempenho cognitivo infantil. Além disso, fatores como a escolaridade materna e a presença de ambos os pais no domicílio foram associados a uma melhor qualidade de estimulação.

Para Ariès (1973), a família é o primeiro cenário social da criança, onde ela aprende a interagir com outras pessoas, a desenvolver habilidades sociais e a desenvolver sua identidade social. A família ensina à criança valores, orientações e costumes, preparando-a para viver em sociedade. A família também pode influenciar a forma como a criança se comporta em outras situações sociais, como na escola e com seus amigos. A família também pode influenciar a forma como a criança se conecta com a escola e a aprendizagem.

A família, nesse aspecto, transmite valores, princípios e regras morais que influenciam e modificam a criança e a construção de sua identidade moral.

Ela ensina à criança o que é certo e errado, o que é justo e injusto, e como se comportar de maneira responsável e ética.

A família também pode afetar a forma como a criança se relaciona com outras pessoas e como se comporta diante de situações que exigem escolhas morais. Para Paulo Freire (1996, PÁGINA 55) “a posição da mãe e pai e a de quem, sem nenhum prejuízo ou rebaixamento de sua autoridade, humildemente, aceite o papel de enorme importância de assessor ou assessora do filho ou da filha.”, ou seja, a família é um dos fundamentais agentes da educação, pois tinha o papel de passar valores, cultura e identidade aos filhos. Com isso, o processo de crescimento, a presença ativa e acolhedora da família exerce um papel essencial na construção da autoestima, na formação do caráter e na aprendizagem de habilidades sociais. Pais, responsáveis e demais membros da família operam como referências e modelos que influenciam diretamente o comportamento e as atitudes das crianças.

Vygotsky; Luria; Leontiev (1992) nos colocam que o ser humano se desenvolve por meio dos métodos de apropriação. A assimilação é um processo, por meio do qual, o ser humano toma posse da circunstância, transferindo-a para a subjetividade. Nesse sentido, a criança ao nascer se assimila da realidade que a cerca. Essa apropriação acontece através da intervenção realizada pelos adultos e pelos instrumentos. É assim que a criança acaba conhecendo o mundo em que está incluída.

Contudo, reconhecer a família como pilar fundamental na capacitação da criança é destacar um espaço de cuidado, orientação e afeto que afeta profundamente todas as etapas de sua vida. Investir no fortalecimento dos laços familiares é, portanto, um caminho indispensável para promover o bem-estar e o progresso das futuras gerações.

3. Escola e desenvolvimento infantil

A escola, por outro lado, tem como dever de ensinar, auxiliar e desenvolver métodos de ensino-aprendizagem que contribuam para a formação de conhecimento. Na escola, o contato com outros alunos requer

respeito, assim como a interação com os professores e outros funcionários. A educação escolar é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, sendo complementar para a criação de sua personalidade em meio ao social. Ela é essencial na vida da criança, pois não se restringe a desenvolver o raciocínio. Ela também favorece para o crescimento cognitivo, social e emocional dos alunos, não se limita ao contexto escolar, ela é para a vida.

No Brasil, as crianças passam 14 anos em sala de aula, portanto, a escola importa tanto quanto a família. Por isso, é preciso valorizar a escola como um espaço de aprendizado integral e de desenvolvimento pessoal para a criança. Conforme ensina Freire (1996) o estímulo à participação dos estudantes na escola é extremamente importante para a assimilação do que é ser cidadão e cidadã, e para sentir-se sujeito do processo educacional. Na escola, a criança começa a entender que vive em uma sociedade, com diversidades onde o respeito ao próximo é fundamental. As crianças têm a chance de interagir com colegas de diferentes origens e culturas, o que as leva a compreender que existem pessoas com direitos que devem ser respeitados. Além disso, conviver com outras crianças implica em aprender regras de socialização, como colaboração, divisão, paciência, disposição para ajudar, resolução de conflitos e empatia.

Já em relação a família e escola, elas devem trabalhar em conjunto, pois é primordial que, logo de início, os pais, ou qualquer responsável pela criança, estabeleçam contato com a escola, demonstrando total interesse na vida escolar do indivíduo, buscando estar sempre presente e disponível. É interessante que a criança veja a preocupação de seus responsáveis com seus estudos, por meio de sua relação com a escola e pelo incentivo dentro e fora dela. Os pais devem estar sempre atentos com as atividades dos filhos, mostrando estarem a par da administração escolar e seu método de ensino. Precisam ainda participar das atividades que acontecem na escola e frequentar esse espaço a fim de uma maior aproximação com ele.

A família e a escola são dois ambientes importantes para o aprendizado e a formação da personalidade, ou seja, uma família participativa, que acompanha o processo educativo, fortalece o vínculo da criança com o ambiente escolar, favorecendo seu rendimento, sua motivação e sua

segurança emocional. Quando família e escola caminham juntas, o desenvolvimento integral da criança é potencializado, proporcionando não apenas avanços cognitivos, mas também o cultivo de relações saudáveis, responsabilidade e empatia.

A nível de exemplificação, em uma visão do senso comum, vê-se uma mãe pertencente à classe média que acompanha o desempenho escolar de seu filho, seu rendimento e suas tarefas, procurando manter-se em contato com a escola e com os docentes para obter informações sobre o seu processo de ensino-aprendizagem. Tais mães procuram estar em todas as reuniões para colher resultados do coeficiente escolar do filho ou para programações escolares de qualquer ordem.

Entretanto, em uma escola pública, onde o maior nicho são famílias de baixa renda, observa-se outro fenômeno: a ausência. Patto (2001), por sua vez, ao estudar os possíveis influenciadores à ocorrência do fracasso escolar nos coloca que a ausência dos familiares no sentido de acompanhar o desenvolvimento de crianças pode resultar na apresentação de inúmeras dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, a autora destaca ainda que a educação e o acesso à escola são também compreendidos como fatores geracionais. Nesse sentido, ela destaca que muitos familiares não conseguem perceber a importância desse acompanhamento dos filhos porque não o vivenciaram na infância. Para a autora, cabe à escola fortalecer, junto aos familiares, tal relevância e instituir dispositivos que estimulem a participação das famílias no desenvolvimento educacional dos alunos.

Torna-se interessante ressaltar que, antigamente, as famílias tinham mais tempo para interagir, mas, devido à carga de trabalho e de tempo de que dispõem e as necessidades da sociedade, hoje o contato entre pais e filhos foi reduzido, cabendo à escola a responsabilidade de auxiliar no desenvolvimento da educação da criança.

Vygotsky (1994) nos coloca que sempre que a criança é estimulada, no sentido da aprendizagem, também tem seu desenvolvimento geral potencializado. Assim, todos os esforços, de ambos atores, são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. À medida que ela se amplia, o desenvolvimento infantil também se amplia. Para o autor, a escola compete a

construção dos conceitos científicos e a família deve estimular o desenvolvimento, pela criança, dos conceitos cotidianos. Para tanto, de acordo com o sócio-interacionista, é fundamental a inserção da criança na escola, pela família, bem como o seu acompanhamento, ou seja, a observação de como o processo de aprendizagem infantil se desenvolve.

Jean Piaget, ao estudar o desenvolvimento infantil, propôs que a construção do conhecimento ocorre de forma gradual e sequencial, em estágios que se organizam a partir da interação entre o sujeito e o meio. Cada estágio é caracterizado por formas específicas de pensamento, que se tornam a base para o avanço ao nível seguinte. Assim, o desenvolvimento cognitivo não é apenas uma acumulação de informações, mas um processo de reorganização progressiva das estruturas mentais.

O primeiro estágio é o sensório-motor, que se estende do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade. Nesse período, a criança conhece o mundo por meio de suas ações motoras e percepções sensoriais. É nessa fase que ela desenvolve a noção de permanência do objeto, compreendendo que algo continua existindo mesmo quando não está ao alcance da visão. A exploração acontece, sobretudo, pela manipulação, pelas reações circulares e pelas tentativas e erros, o que possibilita o início da construção da inteligência prática.

Entre os dois e sete anos de idade, ocorre o estágio pré-operatório, marcado pelo desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. A criança passa a representar mentalmente os objetos, pessoas e situações, o que favorece brincadeiras de faz de conta, narrativas e desenhos. Todavia, nesse estágio o pensamento ainda é fortemente egocêntrico, dificultando a compreensão da perspectiva do outro. Além disso, observa-se a presença de pensamento mágico e animista, em que a criança atribui vida e intenções a objetos inanimados. Outra limitação desse período é a dificuldade em compreender conceitos de conservação e reversibilidade.

O terceiro estágio, denominado operações concretas, ocorre aproximadamente entre os sete e os doze anos. A criança começa a desenvolver operações lógicas, mas ainda dependentes de situações concretas e observáveis. Nesse período, ela adquire noções de conservação,

classificação, seriação e reversibilidade, demonstrando maior capacidade de organizar o raciocínio. O egocentrismo infantil se reduz, possibilitando a cooperação e o entendimento de diferentes pontos de vista. Apesar desse avanço, o pensamento abstrato ainda não está consolidado, sendo necessária a mediação de exemplos práticos para a compreensão de conceitos mais complexos.

Por fim, a partir dos onze ou doze anos, inicia-se o estágio das operações formais, caracterizado pelo desenvolvimento do pensamento abstrato e hipotético-dedutivo. O indivíduo já consegue elaborar hipóteses, planejar ações, refletir sobre possibilidades e não apenas sobre situações concretas. O raciocínio torna-se mais crítico, sistemático e reflexivo, permitindo lidar com conceitos matemáticos, científicos, morais e filosóficos de maneira mais sofisticada. É nesse estágio que se observa a consolidação da capacidade de raciocinar sobre ideias e não apenas sobre objetos.

De maneira geral, Piaget evidenciou que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma contínua, mas com transformações qualitativas em cada estágio. Cada fase é fundamental, pois oferece as estruturas cognitivas que servirão de base para o avanço subsequente. Assim, compreender os estágios do desenvolvimento infantil é essencial para a educação, já que possibilita ao professor e à família identificar as potencialidades e limitações de cada período, adequando as estratégias de ensino às necessidades reais da criança.

A compreensão do comportamento humano, segundo Lev Vygotsky, está profundamente enraizada no caráter social e histórico das relações que constituem o sujeito. Como ele afirma em sua “lei da dupla formação”: “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual” (VYGOTSKY, 1978, p. 57). Essa perspectiva evidencia que comportamentos não podem ser analisados isoladamente, mas no contexto das interações mediadas socialmente.

No que diz respeito às crianças neurodivergentes, o pensamento vygotskiano rompe com concepções patológicas. Em seus estudos sobre defectologia, Vygotsky argumenta que aquilo que se nomeia “déficit” deve ser compreendido como uma forma singular de desenvolvimento, que requer

meios específicos de mediação. Ele afirma que “o defeito não é apenas uma limitação, mas também uma possibilidade de desenvolvimento por outros caminhos” (VYGOTSKY, 1929/1987, p. 24).

Assim, as diferenças neurológicas não se configuram como incapacidade, mas como modos próprios de construção das funções psicológicas superiores, gerando a compreensão da importância de que o meio social e os comportamentos humanos que diz respeito ao convívio com as crianças neurodivergentes, seja promovido através de políticas públicas que promovam ações de ensino e educação para que essas pessoas com pensamentos arcaicos sejam transformadas por novas perspectivas de desenvolvimento social, e que essas crianças possam viver e conviver com as crianças não atípicas ditas e vistas como normais pela sociedade. A mediação do adulto e dos pares desempenha papel central no processo de desenvolvimento.

Para Vygotsky, a aprendizagem precede o desenvolvimento porque a criança acessa funções que ainda não domina por meio da interação orientada. “A internalização de funções sociais permite que a criança as transforme em funções psicológicas individuais” (VYGOTSKY, 1978, p. 58). Isso implica que, na convivência com crianças neurodivergentes, o comportamento do adulto deve ser adequado e receptivo, favorecendo a participação e o reconhecimento de diferentes formas de expressão e pensamento.

Vygotsky também ressalta que limitações impostas pelo meio social produzem mais barreiras do que as próprias condições biológicas. Ele explica que “qualquer deficiência estimula um processo de sobrecompensação, criando novos caminhos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1929/1987, p. 52). Dessa forma, a inclusão não se reduz à aceitação, mas exige a construção ativa de ambientes que promovam pertencimento, autonomia e desenvolvimento integral.

À luz dessa perspectiva, a convivência com crianças neurodivergentes demanda uma postura ética que compreenda o comportamento humano como produto de interações sociais. A neurodivergência é, assim, um modo legítimo de ser e aprender, cuja potência depende fundamentalmente da qualidade das mediações culturais e sociais oferecidas.

A presença crescente de crianças neuroatípicas na escola contemporânea demanda uma prática docente comprometida com a inclusão e com a compreensão da diversidade humana como parte constitutiva do desenvolvimento. O papel do professor deve ultrapassar o modelo tradicional, assumindo uma postura mediadora e investigativa.

De acordo com Vygotsky (1997), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento diversos processos” que não ocorreriam espontaneamente, o que indica que a atuação pedagógica necessita ser intencional e ajustada às singularidades dos estudantes. Assim, compreender as diferenças não apenas como dificuldade ou diferença, mas como formas diversas de aprendizagem, torna-se fundamental para o docente que atua com crianças neuroatípicas. O professor atua ainda promovendo interações sociais, trabalhando habilidades socioemocionais, estimulando a participação em grupo e fortalecendo a comunicação, seja ela verbal ou não verbal.

A observação constante, o registro das evoluções e a parceria com a família e profissionais externos como psicopedagogos, terapeutas e acompanhantes terapêuticos garantem um processo educativo mais integral e eficaz. Dessa forma, a atuação docente contribui para que crianças atípicas tenham acesso ao currículo e se desenvolvam de forma significativa, respeitosa e inclusiva.

A atuação docente com crianças atípicas envolve práticas que ampliam o acesso, a participação e o desenvolvimento, respeitando as singularidades de cada aluno. O professor assume um papel mediador, criando condições para que essas crianças aprendam dentro de suas possibilidades, com apoio adequado e práticas pedagógicas flexíveis.

Além disso, a formação continuada do professor torna-se requisito essencial para a atuação competente com estudantes neuroatípicos. Carvalho (2016) destaca que a inclusão escolar depende de docentes que dominem conhecimentos sobre desenvolvimento, neurodiversidade e práticas pedagógicas acessíveis, pois “a escola não será inclusiva se os educadores não estiverem preparados para compreender e intervir diante da diversidade”. A articulação entre escola, família e equipes multiprofissionais também é

indispensável, pois possibilita a construção de intervenções integradas e sensíveis às necessidades reais de cada criança.

Desse modo, a atuação docente na era das crianças neurotípicas assume caráter ético, político e pedagógico. O professor transforma-se em agente ativo da inclusão ao planejar metodologias flexíveis, promover a participação de todos e valorizar as particularidades do desenvolvimento humano. Assim, conforme sugerem Vygotsky (1997) e os estudiosos da educação inclusiva, a escola precisa se reorganizar para acolher a diversidade, garantindo equidade e condições de aprendizagem plena para todas as crianças.

4. Neurodivergência: Família, Escola e Sociedade

De acordo com Portela *et al* (2024, p. 63) “A neurodiversidade refere-se à ampla gama de variações naturais no funcionamento cerebral humano. Isso inclui uma variedade de condições neurodivergentes, como autismo, TDAH, dislexia, entre outras.” Neurodivergência descreve pessoas cujos modos de perceber, processar informações, comunicar-se e se auto regularem variam do padrão estatístico chamado neurotípico. Essa visão nasce do movimento político da neurodiversidade, que entende a variação neurológica humana como parte da diversidade, não como “erro” a ser consertado. Reconhecê-la não nega que existam necessidades de apoio, ao contrário, remove o foco do “déficit individual” para a remoção de barreiras e para a garantia de acessibilidade, respeito e participação.

As neurodivergências mais citadas são: autismo (TEA), Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e alguns transtornos específicos da aprendizagem, tais como dispraxia (TDC), dislalia, discalculia, gagueira, síndromes genéticas com impacto no desenvolvimento (como a síndrome de Down), epilepsia com repercussões cognitivas/comportamentais e altas habilidades/superdotação. Muitas vezes há comorbidades (duas ou mais condições no mesmo indivíduo), o que reforça a importância de avaliações cuidadosas e planos de apoio individualizados.

Transtornos e síndromes são noções diferentes, embora muitas vezes sejam confundidos. Os transtornos referem-se a alterações no funcionamento de determinadas áreas do desenvolvimento ou do comportamento, manifestando-se por um conjunto de sinais e sintomas que geram algum tipo de prejuízo funcional. Por exemplo, no caso do TDAH, há dificuldades persistentes na atenção e na regulação do comportamento. No autismo, há alterações na comunicação e na interação social, associadas a padrões de comportamento repetitivos.

As síndromes, por outro lado, referem-se a um conjunto de características físicas, cognitivas e comportamentais que ocorrem juntas e que geralmente têm uma origem genética ou biológica identificável, como acontece na síndrome de Down ou na síndrome de Williams. Assim, enquanto os transtornos descrevem alterações de funcionamento que podem ter causas variadas e nem sempre são visíveis fisicamente, as síndromes envolvem um quadro clínico mais abrangente, que inclui aspectos físicos e do desenvolvimento, frequentemente com origem genética definida. Essa diversificação é importante para que não se reduza a criança apenas a um diagnóstico, mas se compreenda de que forma cada condição impacta sua vida e como a escola, a família e a sociedade podem oferecer apoio adequado.

Por fim, a deficiência, segundo a perspectiva da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), não se restringe ao impedimento individual, mas é entendida como o resultado da interação entre características pessoais e as barreiras sociais, comportamentais, comunicacionais ou infraestruturas que limitam a participação plena, funcionando, assim, como barreiras. Assim, compreender essas distinções é essencial para evitar reducionismos, superar visões puramente medicalizantes e orientar práticas inclusivas que considerem não apenas a dimensão clínica, mas sobretudo o direito à participação e ao pertencimento social.

5. Inclusão escolar: Mediação, Acompanhamento Terapêutico, Cuidados e Educação Especial

A inclusão escolar é um processo que envolve diferentes recursos, profissionais e práticas, todos voltados para garantir que a criança atípica tenha acesso ao aprendizado e ao convívio social de maneira efetiva. Dentro desse contexto, fica em evidência a **mediação escolar**, o **acompanhamento terapêutico**, os **cuidados individuais** e a **educação especial**, que se conectam.

A mediação escolar está ligada à presença de um profissional que atua como ponte entre a criança, os colegas e os professores, promovendo estratégias para facilitar a aprendizagem, a comunicação e a interação social. O mediador não substitui o professor, mas auxilia no processo de adaptação pedagógica e na estrutura de um ambiente acessível e inclusivo.

Conforme Leontiev e Luria (1991, p. 86), ao sintetizar as ideias de Vygotsky “Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos mas sim, entrar num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações.” Esse trecho mostra que a mediação do adulto não apenas orienta, mas muda estruturalmente o pensamento da criança, conduzindo-a a um patamar acima de compreensão. Com isso, o processo educativo não é estático ou repetitivo, porém é transformador, possibilitando que o aluno internalize formas de raciocínio mais elaboradas e desenvolva novos modos de relação com o conhecimento.

A definição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) mostrada por Vygotsky destaca que o desenvolvimento da criança não depende apenas do que ela consegue fazer sozinha, mas sobretudo do que ela pode realizar com ajuda. Quando Vygotsky (1991, p 87) afirma que a ZDP é “a distância entre o nível real da criança de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em

colaboração com companheiros mais capacitados.” , ele afirma que a aprendizagem é estimulada pela interação social. Isso quer dizer que, na escola, o professor e os colegas mais capacitados têm um papel fundamental em aumentar as possibilidades cognitivas do aluno, ofertando apoio, explicações, exemplos e estratégias que ele ainda não conhece bem,.

O Acompanhamento Terapêutico (AT) é uma prática que se fortaleceu como recurso essencial no processo de inclusão escolar de crianças atípicas. Diferente de outros atendimentos clínicos, que ocorrem em ambientes específicos, o AT atua no contexto da vida cotidiana da criança, incluindo a escola, o que permite que o profissional acompanhe o estudante em fatos reais, estimulando aprendizagens impactantes e enquadradas. (MARCO; CALAIS, 2012, p. 15) afirmam que “Pode-se afirmar, então, que o Acompanhamento Terapeutico na perspectiva da Análise do Comportamento se caracteriza por um atendimento no ambiente do cliente, fora da clínica de gabinete, que visa à reinserção social do cliente e ao desenvolvimento de repertórios alternativos, assim como efetua a análise e intervenção para solução de um problema sem restringir-se a contingências artificialmente arranjadas no ambiente da clínica.”

Na escola, o AT atua como facilitador do processo educativo, auxiliando a criança no desenvolvimento da autonomia, no manejo das emoções, na adaptação às regras no ambiente e no desenvolvimento direto em atividades pedagógicas e sociais. Esse acompanhamento vai além de “auxiliar em tarefas” trata-se de ampliar habilidades já existentes e criar estratégias para superar barreiras, sempre respeitando o tempo e o ritmo da criança, valendo-se do princípio da evolução clínica, em termos psicoterapêuticos.

Outro aspecto importante do AT é sua função mediadora entre os diversos colaboradores na vida escolar do aluno. Ele estabelece diálogo entre professores, equipe pedagógica, colegas de turma, terapeutas e familiares, em busca de alinhar práticas e construir para um ambiente coerente e inclusivo. Essa articulação é fundamental para que as estratégias de apoio não fiquem fragmentadas, mas se tornem parte de um plano integrado de desenvolvimento. Além disso, o AT tem papel relevante no fortalecimento da

autorregulação emocional e comportamental da criança. Muitos alunos atípicos enfrentam dificuldades para lidar com frustrações, mudanças na rotina ou demandas sociais.

O acompanhante terapêutico atua ajudando a criança a elaborar essas situações, fornecendo suporte imediato, mas também ensinando recursos internos para que ela, gradativamente, aprenda a lidar de forma mais autônoma com tais desafios. É importante destacar que o AT não substitui nem o professor, nem outros profissionais da educação ou saúde, com isso, é importante compreender que o AT não substitui a família, nem a escola, mas atua para preencher temporariamente as lacunas causadas pela falta de união entre esses dois contextos.

Em muitos casos, o acompanhamento terapêutico também ajuda a aproximar os familiares da rotina escolar, promovendo mais envolvimento e corresponsabilidade. Ele não deve ser um recurso permanente, mas sim um suporte que tem o objetivo de fortalecer a criança e, ao mesmo tempo, ajudar a reconstruir os laços entre família e escola. Ao acompanhar a rotina escolar, o profissional pode orientar os responsáveis com informações sobre avanços, dificuldades e estratégias que podem ser reforçadas em casa. Essa troca favorece para fortalecer o vínculo entre família e escola, criando uma rede de apoio estruturada ao desenvolvimento da criança.

Para (MARCO; CALAIS, 2012, p. 14), nota-se o item ‘relação mais próxima com o cliente’, que confirma o interesse dos profissionais em estabelecer com o cliente uma relação terapêutica positiva”.

Assim, o acompanhamento terapêutico se configura como um dos pilares da inclusão escolar, por unir cuidado, mediação e promoção da autonomia, sempre a partir da exclusividade de cada criança. Ele representa, portanto, não apenas um suporte educacional, mas um recurso de mudança social, garantindo o direito ao aprendizado e ao pertencimento. A participação da família é um dos eixos fundamentais para o sucesso do processo de inclusão escolar. O Acompanhamento Terapêutico (AT) desempenha papel central nessa relação, funcionando como elo entre o ambiente escolar e o

familiar. Ao vivenciar de perto a rotina da criança na escola, o acompanhante terapêutico consegue observar conquistas, dificuldades e necessidades específicas, levando essas informações de forma clara e acessível aos responsáveis.

Essa comunicação contínua promove maior ligação entre escola e família, permitindo que as estratégias pedagógicas e terapêuticas tenham continuidade também no ambiente doméstico. O AT auxilia a família a compreender melhor o desenvolvimento da criança, a lidar com possíveis desafios comportamentais e a reforçar, em casa, as habilidades trabalhadas na escola. Além disso, o acompanhamento terapêutico tem um papel importante no acolhimento emocional da família. Muitas vezes, os responsáveis enfrentam sentimentos de insegurança, medo ou até mesmo sobrecarga diante das demandas da criança atípica. O AT, ao compartilhar os avanços, dar orientação sobre práticas inclusivas e mostrar a evolução daquele aluno, também contribui para fortalecer a confiança da família e diminuir suas angústias.

A Educação Especial, em sintonia com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como objetivo assegurar o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum, garantindo condições apropriadas de aprendizagem e participação. O documento assegura que a educação especial deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino” e que o atendimento deve ser realizado de forma associada com as práticas pedagógicas da escola comum (BRASIL, 2015, p. 7). Além disso, ressalta que as classes especiais só devem ser utilizadas em caráter notável, quando os recursos da escola regular não forem suficientes para atender às necessidades específicas do estudante, ressaltando que o compromisso central da política é a inclusão e a eliminação de barreiras no processo educacional.

As salas de recursos multifuncionais e os recursos educacionais inclusivos formam elementos essenciais para complementar a formação dos estudantes atendidos pela Educação Especial. Nos termos da política, o Atendimento Educacional Especializado deve “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a

plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2015, p. 10). Portanto, o AEE não substitui o ensino regular, mas o complementa, proporcionando suporte pedagógico e recursos que permitem o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, funcionais, cognitivas e sociais. Assim, a Educação Especial é interpretada como um serviço que passa por toda a prática escolar, reforçando a inclusão e garantindo que cada estudante participe de maneira completa e significativa do processo educativo.

É também através dessa parceria que se constrói uma rede de apoio sólida, na qual a criança é o principal elemento. Contudo os adultos ao seu redor caminham em conjunto para promover seu desenvolvimento. Um dos objetivos centrais da atuação do AT, portanto, é incentivar o diálogo e a cooperação entre os envolvidos, possibilitando que a criança volte a se desenvolver em um ambiente onde os adultos estão alinhados e comprometidos com seu crescimento. Dessa forma, a prática do acompanhante terapêutico não favorece apenas o estudante, mas toda a dinâmica familiar, transformando a inclusão em um processo coletivo, participativo e contínuo.

6. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

6.1. Metodologia empregada

Este trabalho se pauta em duas metodologias basilares: a de revisão de literatura e a de entrevistas. Para a primeira, faz-se-á necessário um estudo aprofundado sobre o conceito de família através do olhar e interpretação dos filósofos, e como é importante a união entre família e escola no desenvolvimento de crianças atípicas na educação infantil, bem como as leis que fundamentam tais práticas, e o funcionamento dessa união nas instituições,profissionais assistentes terapêuticos e docentes. Para a segunda, foram elaboradas perguntas de cunho investigativo para que sejam levantadas hipóteses do porquê tal união entre a família e a escola é tão importante para o desenvolvimento dessas crianças, em destaque as crianças neurotípicas, qual

o efeito que é causado quando profissionais e pais se dedicam para que essa criança seja estimulada de forma com que seu processo de ensino-aprendizagem seja contínuo e significativo..

Para a fundamentação teórica, partiu-se especialmente do conceito de família de Piaget(1932), a partir do construto de Roudinesco (2003), Áries (1973) nos diz que a família é o primeiro cenário social da criança, Vygotsky; Luria; Leontiev (1992) nos colocam que o ser humano se desenvolve por meio dos métodos de apropriação. Patto (2001), nos fala sobre o fracasso escolar pode se basear na ausência desses familiares.

Para a composição das entrevistas virtuais que foram aplicadas ao trabalho de campo, foram desenvolvidas perguntas destinadas aos professores que atuam diretamente com alunos neurotípicos para compreender qual é a importância da União das famílias com a escola e como ela contribui para tal sucesso ou fracasso ao longo do processo de ensino aprendizagem dessas crianças. Para as acompanhantes terapêuticas, foram desenvolvidas perguntas para sabermos o olhar e opinião desses profissionais que estão mais próximos dessas crianças. Aos familiares foram elaboradas perguntas, para saber se a escola busca estar em união com os pais, e quais atitudes esses familiares tomam para contribuir para o processo de ensino aprendizagem das crianças.

De acordo com Gil (2019, p. 129): "Essas perguntas são previamente estabelecidas [...]". Para assim, obter um resultado mais preciso e objetivo. Foram desenvolvidas 5 perguntas para cada área de nossa pesquisa, pais e ou responsáveis, profissionais Acompanhante Terapêutico e Professores com período de coleta que se iniciará no mês de Agosto de 2025. Para esse levantamento de dados, essas perguntas foram divulgadas nas redes sociais e também entre alunos e professores do Centro Universitário São José.

As seguintes perguntas foram propostas para profissionais da educação: (i) Perfil social (em geral)? (ii) Você tem alunos cujas famílias não participam ou participam muito pouco das ações escolares? (iii) Você tem alunos cujas famílias estão completamente integradas aos processos escolares? (iv) Qual a maior dificuldade para construção do laço com as famílias? (Marque uma ou mais) ()falta de tempo da família; ()desinteresse; ()número de filhos em idades diferentes; ()dificuldade de relacionamento com o aluno ()localidade da escola; ()desvalorização do trabalho profissional do

professor; ()falta de comunicação da escola; ()falta de espaço para construção de vínculo com professor; (v) Em uma escala de 0 (para totalmente desnecessário) a 5 (totalmente necessário), avalie:a) palestras parentalidade (dia da família); b) projetos abertos à comunidade; c) mecanismos virtuais de comunicação com responsáveis; d) promoção de escuta ativa e rodas de conversa; e) confraternizações festivas; f) boletim e reuniões para resultados quantitativos; g) atendimento aos pais no portão da escola no horário de entrada

6.2. Análise dos dados

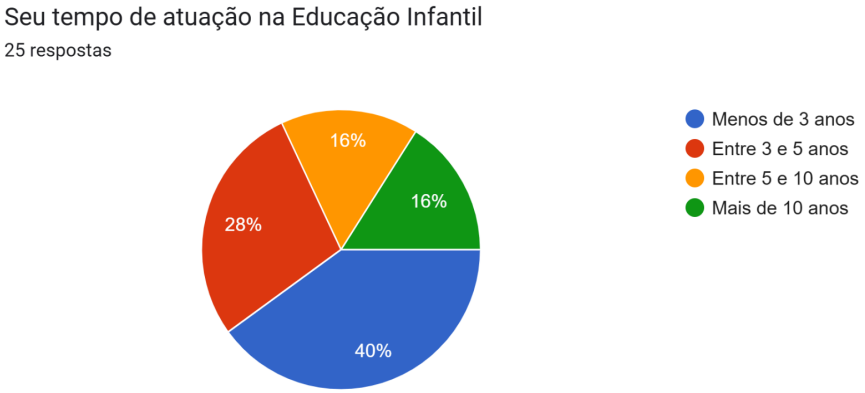
Durante o período de coleta de dados, foi possível obter vinte e cinco contribuições. Elas refletem as respostas de delinear o perfil dos participantes, composto principalmente por profissionais atuantes na Educação Infantil, com formações diversas e tempos de experiência que variam entre menos de três anos e mais de uma década de atuação. Essa diferença de trajetórias oferece um panorama rico e multifacetado sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Observa-se que 40% dos participantes possuem menos de três anos de atuação, o que mostra uma presença significativa de profissionais em início de carreira, trazendo visões recentes e alinhadas às novas metodologias.

Outros 28% têm entre três e cinco anos de experiência, mostrando um grupo em fase de consolidação de saberes pedagógicos.

Já 16% atuam entre cinco e dez anos, analisando profissionais com vivências mais sólidas.

Por fim, 16% possuem mais de dez anos de trabalho na Educação Infantil, mostrando o grupo mais experiente, com grande conjunto de práticas e vivências no campo educacional.

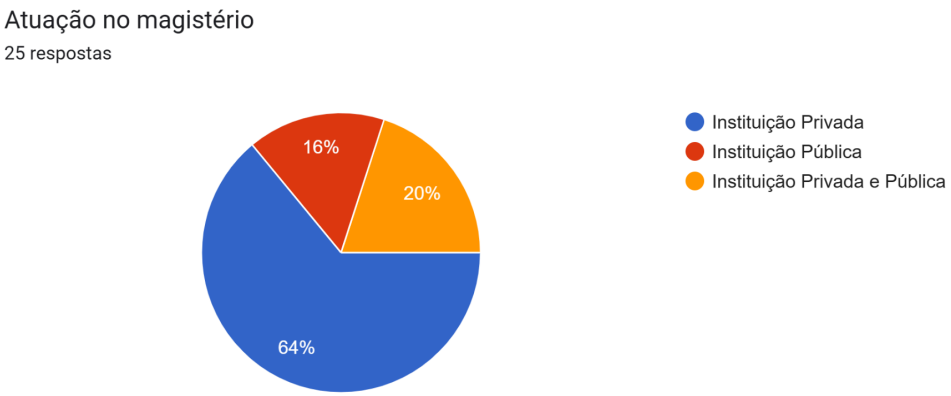


A maior parte dos participantes trabalha em instituições privadas, representando 64% das respostas.

Outros 16% atuam na rede pública, enquanto 20% trabalham em ambas as redes, o que evidencia uma vivência profissional diversificada, marcada por realidades bastante distintas.

Nas escolas públicas, destaca-se a presença do mediador, profissional que exerce a função de auxiliar coletivamente os estudantes que necessitam de apoio adicional, atuando de forma mais ampla na sala de aula sem acompanhamento individualizado de uma única criança. Ele contribui na organização do ambiente, na interação social e no suporte às atividades pedagógicas, mas suas ações são geralmente compartilhadas entre vários alunos.

Já nas instituições privadas, é mais frequente a presença do Acompanhante Terapêutico (AT), profissional que acompanha somente uma criança, oferecendo suporte contínuo e personalizado, de acordo com orientações de equipes clínicas e pedagógicas. Esse tipo de acompanhamento individual permite uma intervenção mais direta e adaptada às necessidades específicas do aluno, o que pode resultar em práticas de inclusão mais individualizadas quando colocadas lado a lado às da rede pública. Essa diversidade de contextos mostra que os profissionais participantes vivenciam diferentes



A análise da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil revela um grupo variado, porém em sua maioria composto por educadores com formação específica para o magistério.

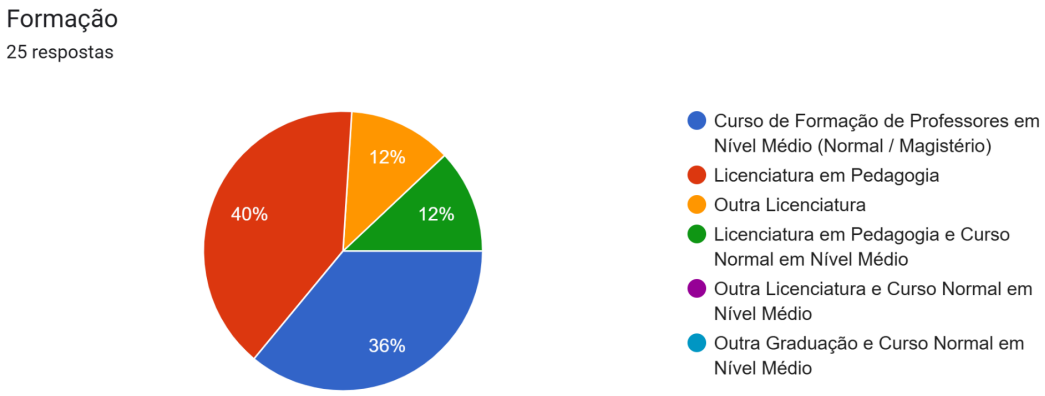
Conforme o gráfico, 36% dos participantes possuem Curso de Formação de Professores em Nível Médio (Normal/Magistério), formação tradicionalmente direcionada para a prática pedagógica desde a base.

A maior porcentagem, ainda assim, corresponde aos 40% de profissionais com licenciatura em Pedagogia, o que enfatiza uma presença significativa de educadores com formação superior direcionada ao trabalho docente, especialmente na Educação Infantil.

Além disso, percebe-se que 12% possuem outra licenciatura, e outros 12% têm formação conjunta entre Pedagogia e Curso Normal, indicando caminhos de aprendizagem enriquecidos. Essa diversidade de caminhos de aprendizagem influencia diretamente na prática. Enquanto a formação em Pedagogia oferece bases teóricas mais detalhadas sobre desenvolvimento infantil, currículo e metodologias. O Curso Normal tende a valorizar experiências práticas desde a preparação inicial, o que pode resultar em maior familiaridade com a rotina da sala de aula. Já aqueles originários de outras licenciaturas trazem repertórios distintos, que podem enriquecer as práticas pedagógicas, mas também precisam de adaptações para atender às especificidades da Educação Infantil.

Assim, os dados apresentam que a atuação dos profissionais é influenciada pelas diferentes formações, que moldam abordagens,

entendimento sobre o desenvolvimento infantil e escolhas metodológicas no cotidiano escolar.



Como podemos observar no gráfico a seguir, foram contabilizados 92% de falta de participação das famílias no contexto de ensino aprendizagem dessas crianças, e nos perguntamos no que isso pode acarretar ou gerar de impacto negativo para essas crianças, pois já sabemos que uma criança cujo sua família é participativa se torna uma criança muito mais interessada e com um melhor desenvolvimento, emocional, cognitivo e neurológico.

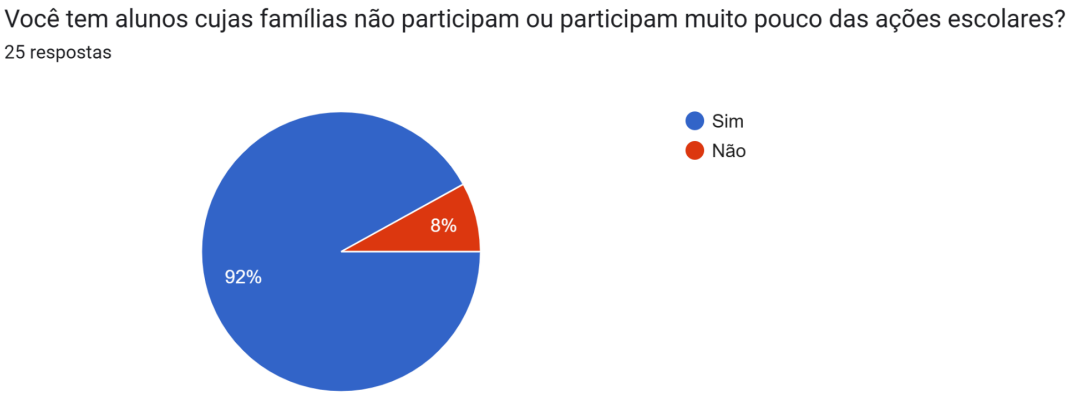
A participação da família constitui elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças e para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Quando essa participação é insuficiente, observa-se uma série de prejuízos que comprometem tanto o desempenho escolar quanto a formação socioemocional dos estudantes.

A ausência de acompanhamento familiar fragiliza o vínculo entre escola e comunidade, gerando desmotivação e menor engajamento da criança nas atividades pedagógicas. Sem o apoio dos responsáveis, o estudante tende a apresentar queda no rendimento, dificuldade de concentração e menor valorização da educação. Além disso, a falta de presença familiar intensifica problemas comportamentais, uma vez que a criança não encontra, no ambiente doméstico, orientações e limites necessários para organizar sua rotina escolar.

Do ponto de vista emocional, o distanciamento da família pode gerar insegurança, baixa autoestima e sensação de desamparo, fatores que

influenciam negativamente o processo de aprendizagem. A escola, ao assumir demandas que deveriam ser compartilhadas, torna-se sobrecarregada, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas integradas.

Dessa forma, conclui-se que a ausência de participação familiar acarreta impactos significativos no desenvolvimento educacional e emocional das crianças. Torna-se fundamental fortalecer estratégias de aproximação entre escola e família, garantindo uma parceria contínua e eficaz em prol da aprendizagem.



Os dados apresentados no gráfico mostram que 88% dos respondentes afirmaram ter famílias extremamente integradas às ações escolares, enquanto apenas 12% disseram não contar com esse nível de participação. Esse resultado evidencia que, na maioria dos casos, existe uma relação próxima e colaborativa entre a escola e as famílias, o que é fundamental para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes.

Quando as famílias se envolvem na rotina escolar, participam de reuniões, acompanham o progresso dos filhos e se comunicam com professores e gestores, fortalecem o aprendizado e contribuem para um ambiente escolar mais positivo e acolhedor. Essa integração ajuda os alunos a se sentirem apoiados, motivados e conscientes de que escola e família trabalham juntas em sua formação.

Por outro lado, o grupo de 12% que não apresenta esse nível de participação também merece atenção, pois pode enfrentar dificuldades como

falta de tempo, questões socioeconômicas ou até mesmo desconhecimento da importância da parceria escola-família. Identificar essas barreiras é essencial para que a escola desenvolva estratégias que aproximem essas famílias e promovam uma participação mais efetiva, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar de uma rede de apoio consistente.

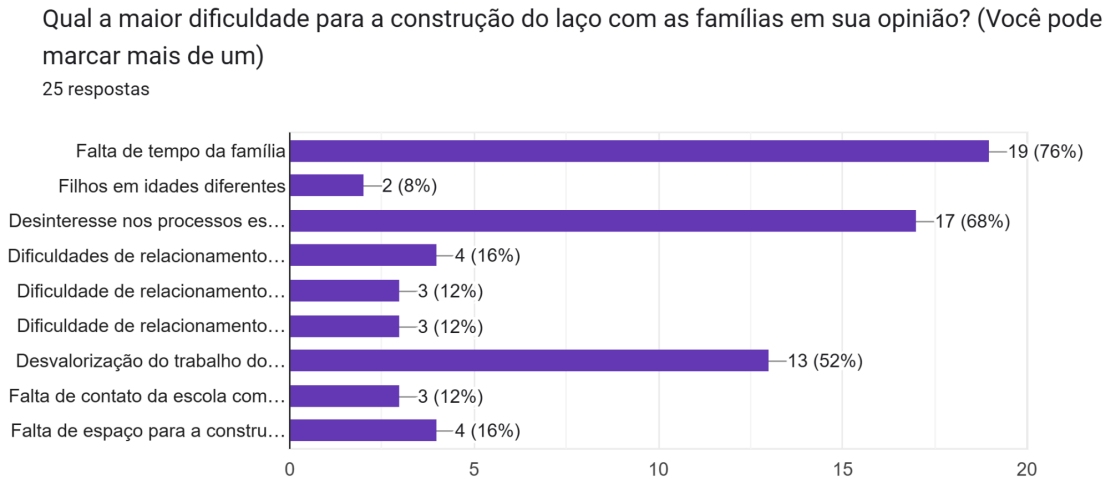
O gráfico apresentado junta as principais fundamentais apontadas pelos professores em relação à construção de laços com as famílias. Entre os 25 respondentes, a maior barreira identificada foi a falta de tempo das famílias, mencionada por 76% deles, seguida do desinteresse nos processos escolares, indicado por 68%. Esses dois elementos aparecem como os mais significativos, mostrando que muitos responsáveis, seja pela rotina corrida, seja pela falta de participação com a vida escolar dos filhos, acabam se afastando das ações da escola.

Outros desafios também foram citados, como a desvalorização do trabalho docente, apontada por 52% dos participantes, o que revela a noção de que parte das famílias não reconhece totalmente o esforço e a importância da atuação dos professores.

Além disso, surgiram dificuldades de relacionamento, falta de contato com a escola e falta de espaço para criação desse vínculo, todas citadas por porcentagens menores, mas ainda assim importantes, variando entre 12% e 16%.

Esses dados revelam que a construção de uma aliança forte entre escola e família enfrenta desafios variados, que vão desde problemas

organizacionais até atitudes e entendimentos que afetam no diálogo e na participação ativa dos responsáveis no processo educativo.



As questões levantadas pelo gráfico mostram um cenário complicado que envolve não apenas a rotina das famílias, mas também características culturais, sociais e institucionais que influenciam diretamente a construção de laços entre escola e responsáveis.

A falta de tempo, citada como a principal dificuldade, é um resultado direto das condições de vida atuais, como longas jornadas de trabalho, várias funções e a rotina sobrecarregada fazem com que muitas famílias não consigam se envolver nas atividades escolares. No entanto, esse dado também provoca uma reflexão importante: até que ponto a escola está preparada para adaptar e criar possibilidades de participação que dialoguem com essa realidade?

O desinteresse pelos processos escolares, o segundo elemento mais mencionado, é ainda mais desafiador, pois envolve aspectos subjetivas e culturais. Muitas famílias, especialmente em cenários de risco, podem não ter vivido experiências escolares positivas ou não compreendem o impacto da participação na aprendizagem dos filhos. Isso revela a necessidade de estratégias de conscientização que aproximem a escola das famílias, mostrando que a educação é uma responsabilidade compartilhada.

A desvalorização do trabalho docente também aparece como um problema relevante. Esse dado revela desafios na relação entre educadores e responsáveis, muitas vezes alimentadas por discursos sociais que reduzem a importância da profissão docente. Isso afeta a autoridade do professor, prejudica a confiança recíproca e enfraquece a construção de um vínculo colaborativo. Problematizar essa questão envolve pensar em como a escola pode se posicionar institucionalmente para fortalecer a imagem do professor e estimular relações mais respeitosas.

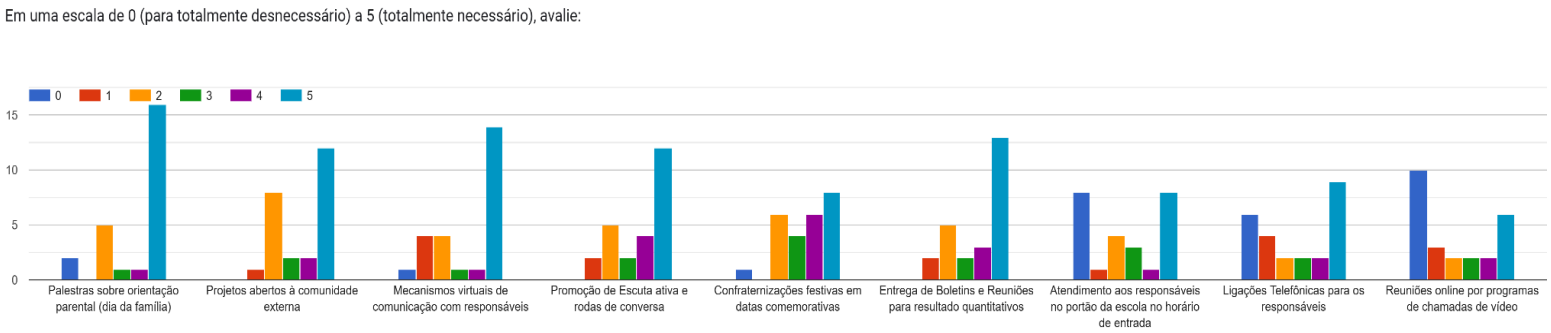
Além disso, as dificuldades de relacionamento e a falta de contato com a escola mostram que ainda há barreiras de comunicação importantes. Nem sempre os meios disponíveis são eficazes ou acessíveis, e a forma como a comunicação acontece pode afastar ao invés de aproximar. Isso convida a uma reflexão sobre a necessidade de práticas mais acolhedoras, interativas e personalizadas, reconhecendo que cada família tem uma história e um modo diferente de se relacionar com a instituição escolar.

Por fim, a falta de espaço tanto físico quanto representativo, para construir vínculos aponta para uma dificuldade organizacional, ou seja, a escola muitas vezes não é percebida pelas famílias como um ambiente aberto e atrativo. Problematizar esse ponto significa pensar em políticas e ações que transformem a escola em um espaço de encontro, participação e a sensação de estar inserido, onde as famílias sintam que têm voz, lugar e importância.

Em resumo, os dados não apenas apresentam dificuldades, mas também revelam a urgência de repensar práticas, aumentar trocas e construir estratégias que acolham as diferenças e aproximem a escola das realidades diversas das famílias. Cada dificuldade apontado é, ao mesmo tempo, uma oportunidade de transformação.

Sobre a escala likert e as perguntas sobre famílias, O gráfico apresenta uma avaliação, em escala de 0 a 5, sobre diferentes estratégias que podem favorecer a integração das famílias na escola. A leitura geral dos dados mostra que a grande maioria das práticas avaliadas foi considerada muito necessária, com grande foco de respostas na escala 5, indicando que os professores

reconhecem a importância de variar as formas de aproximação entre escola e responsáveis.



Entre as iniciativas mais valorizadas, destacam-se as palestras sobre orientação parental, as propostas abertas à comunidade escolar, a promoção de rodas de conversa, a entrega de boletins acompanhada de reuniões e o atendimento aos responsáveis nos horários de entrada. Todas essas estratégias receberam números elevados de necessidade, o que demonstra que os professores percebem a importância de criar momentos presenciais de diálogo e troca. Esses espaços fortalecem vínculos, aumentam a confiança e permitem que as famílias compreendam melhor o desenvolvimento dos seus filhos e o trabalho pedagógico realizado.

Outro ponto relevante é o reconhecimento da importância das ferramentas digitais na aproximação escola-família. Mecanismos virtuais de comunicação, ligações telefônicas e reuniões online foram bem avaliados, mostrando que, para muitas famílias com rotinas fortes ou limitações de deslocamento, essas alternativas ampliam as possibilidades de participação. As tecnologias surgem como um recurso complementar eficaz, especialmente quando utilizadas de forma planejada e humanizada.

Além disso, estratégias como confirmações festivas em datas comemorativas também foram consideradas necessárias, indicando que momentos de celebração podem funcionar como oportunidades espontâneas

de aproximação. Embora sejam atividades mais leves, contribuem para criar um ambiente acolhedor e afetivo que encoraja a presença das famílias.

De forma geral, o gráfico mostra que os professores reconhecem que a integração das famílias exige diversas frentes de ação, combinando encontros presenciais, comunicação contínua, uso de tecnologias e criação de espaços acolhedores. Essa diversidade é fundamental porque as famílias possuem realidades distintas, e a escola precisa oferecer diferentes acessos para garantir que todas consigam participar.

A partir dessa coleta de dados, fica claro que favorecer a integração não depende de uma única estratégia, mas sim de um conjunto de práticas conectadas que fortaleçam a parceria educativa, valorizem o diálogo e aproximem a escola da comunidade de forma mais efetiva e inclusiva.

Na última parte do questionário, foi feita a pergunta “ o que a família e a escola podem fazer para fortalecer essa união?” E, das repostas, foi possível observar que muitas falas reforçam que o engrandecimento dessa parceria depende, principalmente, de uma comunicação constante e transparente. Respostas como “estar sempre em comunicação tanto da escola quanto da família” e “ter uma conexão, uma comunicação mais aberta” evidenciam que a troca contínua de informações é percebida como essencial para o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, alguns participantes destacam a necessidade de criar um ambiente de confiança mútua, onde ambas as partes se sintam à vontade para dialogar. Esse ponto aparece em contribuições como “um bom diálogo e confiança que é criada conforme o tempo”, reforçando que a construção desse vínculo não acontece de forma imediata, mas exige constância e dedicação.

Também foi possível identificar que muitos valorizam momentos de encontro mais próximos e individualizados, como revelado na resposta “reuniões presenciais e particulares”, o que indica que a personalização do diálogo contribui para uma compreensão mais profunda das necessidades das crianças.

7. CONCLUSÃO

De forma geral, a união entre família e escola são bases essenciais para o bom desenvolvimento de crianças atípicas na Educação Infantil, pois garante continuidade, coerência e acolhimento em todas as áreas do seu crescimento. A participação da família é importante porque ela traz informações essenciais sobre a história, o comportamento, as sensibilidades e as formas de aprender da criança como as características que só quem convive diariamente consegue perceber.

Quando ambos os cenários trabalham juntos, compartilhando informações, observações e estratégias, a criança recebe um suporte mais completo, alinhado e sensível às suas necessidades. A escola, ao compreender melhor as particularidades do aluno por meio do olhar da família, consegue ajustar práticas, promover intervenções adequadas e criar ambientes inclusivos que favorecem autonomia, socialização e aprendizagem.

Para isso, é fundamental que a instituição trace estratégias funcionais para aproximar os responsáveis, como ajuste de horários, uso de canais de comunicação acessíveis, rodas de conversa, momentos de escuta e orientações sobre neurodivergências, garantindo que as famílias se sintam acolhidas e parte do processo educativo. A família, por sua vez, ao participar ativamente do cotidiano escolar, fortalece vínculos, sente-se parte das decisões e contribui para a continuidade das ações em casa, reforçando conquistas e promovendo segurança emocional.

Essa parceria não apenas fortalece o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança neurodivergente, como também contribui para que ela se sinta segura, vinculada e valorizada em seu modo próprio de existir. Quando escola e família caminham juntas, a inclusão deixa de ser um discurso distante e se transforma em uma prática viva, afetiva e verdadeiramente transformadora.

O mediador escolar e o acompanhante terapêutico (AT) desempenham papéis diferentes no apoio ao estudante, embora ambos atuem no incentivo da

aprendizagem e da inclusão. O mediador é um profissional relacionado diretamente ao contexto escolar e tem como foco facilitar a relação do aluno com o ambiente educativo, auxiliando na comunicação, na participação nas atividades e na adaptação das demandas pedagógicas, sempre obedecendo as orientações da equipe escolar. Já o AT é um profissional da área clínica, geralmente conectado a um plano terapêutico externo, com o papel de acompanhar o aluno em diferentes ambientes, inclusive a escola, quando autorizado com o objetivo de promover autonomia, desenvolver habilidades socioemocionais e comportamentos adaptativos conforme metas terapêuticas. Enquanto o mediador se guia pelas necessidades pedagógicas e pela rotina da escola, o AT se orienta por objetivos clínicos e terapêuticos, o que diferencia claramente seus campos de atuação.

A neurodivergência, que contempla condições como TEA, TDAH, dislexia, entre outras, representa formas diferentes e válidas de funcionamento neurológico, exigindo da escola uma postura acolhedora, flexível e baseada na compreensão das particularidades de cada estudante. Nesse processo, a participação da família é fundamental: é ela que oferece informações essenciais sobre o modo de ser da criança, suas necessidades, capacidades e desafios diários.

Quando a família atua de forma próxima e colaborativa, estabelecendo diálogo constante com a escola e participando das decisões e estratégias de apoio, desenvolve-se uma rede de suporte mais firme e coerente. Essa parceria fortalece o desenvolvimento do aluno neurodivergente, garante continuidade entre o que é trabalhado em casa e na escola e favorece seu bem-estar, sua autonomia e sua inclusão real no ambiente escolar.

As análises dos dados coletados mostram um cenário sólido sobre como os professores percebem a relação com as famílias e as estratégias necessárias para fortalecer essa parceria. Tais dados mostram, inicialmente, que a maioria dos docentes reconhece a presença de famílias conectadas à rotina escolar, mas também aponta obstáculos relevantes, como falta de tempo, desinteresse, dificuldades de comunicação e desvalorização do trabalho docente.

Essas questões apontam que a colaboração entre escola e responsáveis não é imediata, ela depende de condições sociais, culturais e estruturais que nem sempre favorecem o vínculo. Ao mesmo tempo, os gráficos que tratam das estratégias de articulação mostram que os professores enxergam diferentes atividades como extremamente essenciais: palestras, rodas de conversa, reuniões, uso de tecnologias e eventos escolares são vistos como meios importantes para aproximar as famílias. Isso indica que os docentes compreendem que a construção do laço exige ações variadas, contínuas e sensíveis às realidades distintas das famílias. Em conjunto, todos esses dados reforçam que a integração escola–família é valorizada, mas ainda enfrenta desafios que precisam ser enfrentados de forma planejada, colaborativa e acolhedora.

A inclusão, em seu sentido mais amplo, envolve garantir que todas as pessoas independentemente de suas características, condições, origens ou modos de funcionamento tenham acesso pleno, participação efetiva e pertencimento verdadeiro nos espaços sociais, especialmente na escola. Refere-se de um compromisso ético e pedagógico que vai além de simplesmente permitir a presença do aluno; exige a criação de ambientes que respeitem as diferenças, adaptem práticas, reconheçam necessidades individuais e valorizem cada indivíduo como parte essencial da comunidade.

A inclusão exige formação contínua, adaptação de recursos, diálogo com as famílias, trabalho colaborativo entre profissionais e uma postura sensível às diversidades humanas. Quando a escola adota uma abordagem inclusiva, ela não beneficia apenas os estudantes que precisam de apoios específicos, mas transforma todo o ambiente escolar em um espaço mais justo, acolhedor e humanizado, promovendo a convivência, o respeito às diferenças e a igualdade justa de oportunidades para todos.

8. REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

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

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

MARCO, Mariana Nunes da Costa; CALAIS, Sandra Leal. Acompanhante terapêutico: caracterização da prática profissional na perspectiva da análise do comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 34–33, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PORTELA, Eunice Nóbrega et al. (org.). **Educação, neurodiversidade e saúde**: políticas, contextos e práticas inclusivas. Volume II. Itapiranga: Schreiben, 2024. E-book. E-ISBN 978-65-5440-272-9.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
Nota: Assumi esta como a forma de apresentação da obra original citada.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Fundamentos de defectologia. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (org.). **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. Vol. 2. Nova York: Plenum, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997