aurum
Revista Multidisciplinar

ISSN: 3085-7783

# O CONHECIMENTO DA FAMÍLIA SOBRE A DEFICIÊNCIA DA CRIANÇA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ACOLHIMENTO, PARTICIPAÇÃO E GARANTIA DE DIREITOS

## THE FAMILY'S KNOWLEDGE ABOUT THE CHILD'S DISABILITY AND ITS INFLUENCE ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN SPECIAL EDUCATION: SUPPORT, PARTICIPATION, AND GUARANTEE OF RIGHTS

https://doi.org/10.63330/armv2n10-037

Submetido em: 09/11/2026 e Publicado em: 13/11/2026

ARM: e262613

**Isabel Carvalho**
Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Vassouras, Polo Saquarema – RJ
E-mail: isabelcarvalhooc@gmail.com

**Valéria Cassia**
Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Vassouras, Polo Saquarema – RJ
E-mail: valeria_raieny@hotmail.com

**Maria de Fátima S.C Palma**
Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras.

**Luciano Carvalho Rapangnã**
Coordenador e coorientador do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras.

**Resumo**

Este artigo analisa a importância do conhecimento familiar sobre a deficiência da criança e suas possíveis contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Especial, considerando aspectos emocionais, sociais, pedagógicos e políticos. A descoberta de um diagnóstico pode suscitar sentimentos diversos, como medo, insegurança, tristeza, alívio e preocupação com o futuro, especialmente quando a família não dispõe de informações acessíveis, acolhimento profissional e uma rede de apoio adequada. Nesse contexto, a relação entre família e escola pode favorecer o compartilhamento de informações e a construção de estratégias pedagógicas inclusivas. Entretanto, o conhecimento familiar não deve ser considerado condição exclusiva para o sucesso escolar, pois a aprendizagem também depende da qualidade do ensino, da acessibilidade, dos recursos disponíveis e da remoção de barreiras à participação. De natureza teórico-reflexiva, o artigo articula contribuições de Buscaglia, Bronfenbrenner, Vygotsky, Mantoan, Glat, Pletsch e Freire com a legislação brasileira relativa aos direitos das pessoas com deficiência. A discussão contempla o acolhimento após o diagnóstico, a sobrecarga dos cuidadores, a articulação entre serviços e a continuidade das oportunidades educacionais e sociais na adolescência e na vida adulta. Como contribuição,

são apresentadas propostas de intervenção voltadas à formação dos profissionais da educação, ao fortalecimento da parceria entre família e escola, ao apoio aos cuidadores e à articulação intersetorial. Conclui-se que a inclusão exige responsabilidades compartilhadas, práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e políticas públicas capazes de assegurar direitos ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Deficiência; Educação Especial; Ensino-aprendizagem; Inclusão escolar; Relação família-escola.

**Abstract**

This article examines the importance of family knowledge about a child's disability and its possible contributions to teaching and learning in Special Education, considering emotional, social, pedagogical, and political dimensions. Receiving a diagnosis may evoke different feelings, including fear, insecurity, sadness, relief, and concern about the future, particularly when families lack accessible information, professional support, and an adequate support network. In this context, family-school relationships can promote information sharing and the development of inclusive pedagogical strategies. However, family knowledge should not be treated as the sole condition for school success, since learning also depends on teaching quality, accessibility, available resources, and the removal of participation barriers. This theoretical-reflective article brings together contributions from Buscaglia, Bronfenbrenner, Vygotsky, Mantoan, Glat, Pletsch, and Freire, alongside Brazilian legislation concerning the rights of persons with disabilities. The discussion addresses support following diagnosis, caregiver burden, coordination among services, and the continuity of educational and social opportunities during adolescence and adulthood. The article proposes actions focused on teacher development, stronger family-school partnerships, caregiver support, and intersectoral coordination. It concludes that inclusion requires shared responsibilities, pedagogical practices committed to learning, and public policies that protect rights throughout life.

**Keywords:** Disability; Family-school relationship; School inclusion; Special Education; Teaching and learning.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência constitui um compromisso educacional e social que exige mais do que a garantia de matrícula. Sua efetivação pressupõe condições de acessibilidade, participação, aprendizagem e respeito às singularidades dos estudantes, além da identificação e da remoção de barreiras que possam restringir seu desenvolvimento. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, e a Lei Brasileira de

Inclusão — Lei nº 13.146/2015 — reforçam a compreensão da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e estabelecem responsabilidades para a garantia de participação em igualdade de condições (Brasil, 2009, 2015).

Nesse processo, a família pode contribuir compartilhando informações sobre a história, as preferências, as formas de comunicação, as habilidades e as necessidades da criança. Essa contribuição, entretanto, precisa ser compreendida em articulação com as responsabilidades pedagógicas e institucionais da escola. Não cabe aos responsáveis substituir o trabalho docente, produzir sozinhos adaptações ou compensar a ausência de recursos e serviços.

A compreensão da deficiência nem sempre ocorre de maneira imediata. A descoberta de um diagnóstico pode ser precedida por dúvidas, avaliações e busca por explicações, despertando sentimentos diversos entre os familiares. Algumas pessoas encontram no diagnóstico uma possibilidade de compreender necessidades anteriormente identificadas; outras vivenciam medo, insegurança, tristeza ou preocupação com o futuro. Tais reações não são universais nem obedecem necessariamente a etapas fixas, pois dependem das experiências, das condições de vida, das informações recebidas e da rede de apoio disponível.

Além das questões emocionais, os responsáveis podem precisar reorganizar a rotina, buscar serviços, compreender documentos, conhecer direitos e estabelecer contato com diferentes instituições. Quando essas tarefas se concentram em uma única pessoa e não há apoio suficiente, o cuidado pode repercutir no descanso, no trabalho, na convivência social e no bem-estar familiar. Essas dificuldades não devem ser interpretadas apenas como problemas individuais, pois também se relacionam à disponibilidade de serviços, às condições socioeconômicas e à divisão das responsabilidades de cuidado.

A perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, discutida por Bronfenbrenner e Morris (2007), permite compreender o desenvolvimento a partir das relações entre processos, características da pessoa, contextos e tempo. De modo complementar, Vygotsky (1997) oferece elementos para refletir sobre a mediação social e as possibilidades de desenvolvimento, enquanto Mantoan (2015) contribui para a discussão sobre a transformação das práticas escolares necessárias à inclusão.

Diante desse contexto, o artigo tem como objetivo analisar a importância do conhecimento familiar sobre a deficiência da criança e suas possíveis contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Especial, considerando os sentimentos associados ao diagnóstico, as condições de cuidado, a relação família-escola e as barreiras institucionais e sociais. Busca-se, ainda, discutir propostas que fortaleçam o acolhimento, a participação familiar e a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

A contribuição pretendida consiste em articular a dimensão familiar às responsabilidades pedagógicas, institucionais e públicas, evitando tanto a desconsideração dos saberes dos responsáveis quanto a transferência a eles do dever de garantir a inclusão. O argumento central é que o conhecimento familiar pode favorecer o planejamento educacional, mas sua contribuição depende de condições efetivas

de acolhimento, colaboração e garantia de direitos.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O artigo caracteriza-se como um estudo teórico-reflexivo, de abordagem qualitativa, voltado à discussão das relações entre conhecimento familiar sobre a deficiência, acolhimento, parceria entre família e escola e processo de ensino-aprendizagem na Educação Especial. A análise articula contribuições teóricas sobre desenvolvimento humano, mediação pedagógica, inclusão escolar e diálogo educativo com normas brasileiras relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência.

A discussão foi organizada em eixos temáticos: repercussões emocionais do diagnóstico; acolhimento e compreensão familiar da deficiência; condições de cuidado e rede de apoio; contribuições do conhecimento familiar para o planejamento pedagógico; responsabilidades da escola; articulação intersetorial; continuidade dos direitos na adolescência e na vida adulta; e propostas de intervenção.

Por se tratar de um estudo teórico-reflexivo, o texto não apresenta resultados de entrevistas, questionários ou observações de campo. As propostas formuladas possuem caráter analítico e propositivo, não equivalendo à comprovação empírica de eficácia. Para submissão, a autora deverá registrar de forma fiel as bases, os documentos, os critérios e o percurso efetivamente utilizados na seleção da literatura; não se deve declarar uma busca sistemática ou um procedimento que não tenha sido realizado.

## 3 O DIAGNÓSTICO E AS REPERCUSSÕES EMOCIONAIS NA VIDA FAMILIAR

Receber a notícia de que uma criança possui uma deficiência pode modificar a maneira como os familiares compreendem o presente e imaginam o futuro. Podem surgir dúvidas sobre aprendizagem, comunicação, autonomia, convivência social, acesso a serviços e continuidade do cuidado. Em outras famílias, o diagnóstico oferece uma explicação para necessidades anteriormente percebidas e possibilita procurar apoios mais adequados.

É importante reconhecer que a deficiência não elimina as possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem, afeto ou participação social. Entretanto, o desconhecimento sobre determinada condição, associado a informações equivocadas e ao preconceito, pode levar os familiares a imaginar um futuro limitado antes de conhecer as necessidades e potencialidades específicas da criança. Sentimentos como tristeza, alívio, confusão, raiva, medo ou esperança podem coexistir e mudar com o tempo; não devem ser tratados como etapas obrigatórias.

Buscaglia (1997), ao discutir a experiência de famílias que convivem com a deficiência, oferece elementos para refletir sobre vínculos, atitudes e expectativas sociais. Sua contribuição deve ser lida em diálogo com a perspectiva contemporânea dos direitos humanos, evitando reduzir a deficiência a uma tragédia individual ou familiar. O afeto é relevante, mas não substitui acessibilidade, serviços e garantia de

direitos.

A pergunta íntima 'Onde foi que eu errei?' pode expressar culpa e busca por explicações. No entanto, o diagnóstico não demonstra, por si só, que a mãe ou o pai tenha feito algo errado. As causas variam conforme a condição e podem envolver fatores genéticos, congênitos, adquiridos ou múltiplos; em alguns casos, não é possível identificar uma causa específica. Comentários que culpabilizam a gestação, a educação familiar ou o comportamento dos responsáveis sem fundamento clínico podem ampliar o sofrimento e afastar a família dos serviços.

Profissionais da saúde e da educação devem distinguir orientação de culpabilização. A família precisa receber informações compreensíveis, oportunidade de fazer perguntas e indicação de serviços adequados, sem promessas de resultados garantidos nem julgamentos sobre o modo como reage à notícia.

## 4 REJEIÇÃO DO DIAGNÓSTICO E NECESSIDADE DE ACOLHIMENTO

A dificuldade de compreender ou aceitar um diagnóstico pode manifestar-se de diferentes formas: questionamento da avaliação, busca por outra opinião, silêncio sobre o assunto ou expectativa de que as dificuldades desapareçam. Essas atitudes não devem ser automaticamente interpretadas como falta de amor ou negligência. Podem estar relacionadas ao medo, à falta de informação, ao acesso limitado a profissionais qualificados ou à maneira como a notícia foi comunicada.

A busca por uma segunda avaliação, quando realizada com profissionais habilitados, pode fazer parte do esclarecimento diagnóstico. A situação exige atenção quando a dificuldade de compreensão impede o acesso a apoios necessários ou expõe a criança a práticas inadequadas. O enfrentamento deve ocorrer por meio de informação confiável, escuta respeitosa e diálogo, não por humilhação ou ameaça.

A escola pode compartilhar observações pedagógicas sem assumir a função de realizar diagnósticos clínicos. Diante de dificuldades persistentes, deve dialogar com a família, registrar as necessidades educacionais observadas e orientar a procura por serviços apropriados. A matrícula, a participação e o acesso à educação não devem ser condicionados à apresentação de um diagnóstico clínico.

O conhecimento familiar é construído ao longo do tempo, por meio da convivência, da orientação profissional, do acesso a informações confiáveis e da participação nas decisões educacionais. O objetivo não é transformar os responsáveis em especialistas clínicos, mas apoiar sua compreensão das necessidades, capacidades e direitos da criança.

## 5 SOBRECARGA DOS CUIDADORES E DIVISÃO DAS RESPONSABILIDADES

Consultas, terapias, deslocamentos, reuniões escolares, solicitações de documentos e acompanhamento das atividades diárias podem ocupar parte significativa do tempo dos responsáveis. Quando não existem serviços próximos, transporte acessível, divisão de tarefas ou horários compatíveis

com o trabalho, essas demandas tornam-se ainda mais difíceis de administrar.

Em famílias nas quais a mãe assume sozinha grande parte das responsabilidades, o cuidado pode contribuir para privação de descanso, redução da participação social, dificuldades de permanência no mercado de trabalho e sobrecarga emocional. Essa situação não deve ser generalizada para todas as mães, mas reconhecida como possibilidade concreta em contextos de desigualdade na divisão do cuidado e insuficiência de suporte.

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (2007) ajuda a compreender que o desenvolvimento e o cotidiano familiar são influenciados por contextos interligados. A relação com a escola, a disponibilidade dos serviços de saúde, as condições de trabalho, a renda, o transporte e a rede comunitária podem ampliar ou restringir as possibilidades de cuidado e participação.

A responsabilidade não pode recair exclusivamente sobre a resistência individual da mãe ou de outro cuidador. Exaltar a ideia de que a família precisa suportar tudo pode romantizar a sobrecarga e ocultar responsabilidades institucionais e públicas. Ações de orientação social, apoio psicológico quando necessário, grupos de apoio, divisão mais equilibrada do cuidado e acesso a serviços podem contribuir para que os responsáveis também tenham direito ao descanso, ao trabalho, ao estudo e à convivência social.

## 6 CONHECIMENTO FAMILIAR E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O conhecimento da família pode favorecer o planejamento pedagógico porque os responsáveis convivem com a criança em diferentes situações e podem compartilhar informações sobre comunicação, interesses, preferências, sensibilidades, formas de interação e estratégias que facilitam atividades cotidianas. Essas informações ajudam a escola a conhecer o estudante para além de um diagnóstico.

Duas crianças com a mesma condição podem apresentar necessidades, habilidades, ritmos e formas de participação diferentes. Por isso, o diagnóstico não substitui a observação pedagógica nem autoriza presumir o que o aluno consegue ou não aprender. Vygotsky (1997) contribui para questionar concepções que tratam as limitações associadas à deficiência como destinos imutáveis, destacando a relevância das interações sociais, da mediação e das condições oferecidas para o desenvolvimento.

Uma criança com dificuldades de comunicação oral, por exemplo, pode beneficiar-se de recursos visuais, comunicação alternativa, instruções organizadas e oportunidades de interação com colegas, conforme suas necessidades. A escolha das estratégias deve ser orientada pela observação pedagógica, pelo diálogo com o estudante e sua família e pelo conhecimento profissional.

Mantoan (2015) propõe uma reflexão crítica sobre práticas e estruturas escolares que excluem estudantes por suas diferenças. Incluir não significa apenas assegurar presença física em sala de aula, mas organizar o ensino para que todos tenham oportunidades reais de participar e aprender. Glat (2018) também ressalta a importância de rever representações e construir uma cultura de colaboração entre profissionais

para apoiar a inclusão escolar.

A parceria pode envolver reuniões periódicas, comunicação acessível, registros de acompanhamento e planejamento de estratégias. Um plano pedagógico individualizado, quando pertinente e conforme as normas aplicáveis, pode organizar objetivos de aprendizagem, recursos de acessibilidade, formas de participação e avaliação. A família contribui com informações e decisões, mas não substitui o planejamento dos profissionais nem deve ser responsabilizada pela ausência de recursos.

Assim, o conhecimento familiar pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem, mas não constitui condição isolada para o sucesso escolar. O estudante não deve ser responsabilizado por dificuldades decorrentes de barreiras institucionais, nem sua família culpabilizada quando não dispõe de informações, tempo ou recursos suficientes.

## 7 A ESCOLA ENTRE ACOLHIMENTO E EXCLUSÃO

A matrícula é o início de um compromisso institucional. A inclusão requer acessibilidade, planejamento, recursos, formação profissional, avaliação adequada e participação nas atividades escolares. Podem ocorrer situações em que a família encontra resistência, recebe informações contraditórias ou é responsabilizada pelas dificuldades de aprendizagem. Também há instituições que acolhem formalmente o estudante, mas ainda precisam desenvolver estratégias para garantir sua participação.

Esses problemas não devem ser atribuídos indistintamente a todos os profissionais. É necessário considerar condições estruturais, como falta de formação continuada, recursos insuficientes, turmas numerosas e ausência de articulação entre serviços. Ainda assim, as limitações não eliminam a responsabilidade institucional de identificar barreiras, planejar apoios e buscar soluções.

Freire (1996) valoriza o diálogo, a autonomia e o respeito aos saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Na relação família-escola, essa perspectiva permite reconhecer que os responsáveis possuem conhecimentos construídos pela experiência cotidiana, enquanto os educadores contribuem com conhecimentos pedagógicos e profissionais. A colaboração exige escuta, clareza nas informações e decisões orientadas pelo direito à educação.

A escola pode oferecer canais de comunicação acessíveis, reuniões com objetivos definidos, horários compatíveis com diferentes rotinas e procedimentos claros para discutir dificuldades. Quando necessário, deve articular-se com os serviços de saúde e assistência social, respeitando a privacidade, a proteção de dados e as atribuições de cada setor.

## 8 INFORMAÇÃO, REDE DE APOIO E ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL

O percurso de uma família pode envolver serviços de saúde, acompanhamento educacional, assistência social, transporte acessível e orientação sobre direitos. Quando esses serviços não se

comunicam, os familiares precisam repetir informações, organizar documentos e procurar individualmente respostas que poderiam ser articuladas por uma rede de atendimento.

As dificuldades de acesso variam conforme a oferta de profissionais, a localização dos serviços, a renda, o transporte e a organização das políticas públicas locais. Afirmações sobre a dimensão desses problemas em todo o país exigem dados específicos; sem esses dados, a discussão deve manter caráter analítico, sem apresentar estimativas ou generalizações como resultados comprovados.

A Lei nº 12.764/2012 estabelece diretrizes para a proteção dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, incluindo ações relacionadas à atenção integral e à articulação de políticas. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) também estabelece direitos e responsabilidades para promover a igualdade de oportunidades e remover barreiras.

Entre as medidas possíveis estão fluxos municipais de encaminhamento, informações atualizadas sobre serviços, materiais em linguagem simples, orientação sobre direitos e espaços de escuta para familiares. Grupos de apoio podem favorecer a troca de experiências, desde que não substituam atendimentos necessários nem promovam práticas sem evidência. A articulação intersetorial deve respeitar a autonomia das pessoas com deficiência e a confidencialidade das informações.

## 9 ADOLESCÊNCIA, VIDA ADULTA E CONTINUIDADE DOS DIREITOS

A inclusão não termina na infância. Adolescentes e adultos com deficiência têm direito à educação, à convivência comunitária, à formação profissional, ao trabalho, à cultura, ao lazer e à participação nas decisões que afetam suas vidas. A transição entre etapas educacionais pode trazer preocupações sobre autonomia, relações sociais, proteção contra violência, continuidade dos estudos e oportunidades profissionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) compõem o marco normativo relevante para a garantia de direitos educacionais e sociais. A implementação desses direitos exige oportunidades acessíveis e articulação entre instituições, evitando que a família permaneça como única responsável por organizar apoios.

Redig e Glat (2017) analisaram um programa de capacitação e inclusão profissional de pessoas com deficiência intelectual, oferecendo um exemplo de intervenção no campo da formação para o trabalho. Por se tratar de uma experiência específica, seus resultados não devem ser generalizados automaticamente para todos os contextos, mas podem contribuir para a discussão sobre a importância de criar oportunidades de participação laboral.

A família pode oferecer apoio importante, mas não deve substituir a voz da pessoa com deficiência quando esta consegue expressar suas preferências e decisões. O apoio à autonomia precisa respeitar formas diversas de comunicação, capacidades individuais e direitos. Políticas inclusivas devem acompanhar a

pessoa ao longo da vida, e não limitar as oportunidades à escolarização inicial.

## 10 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

As propostas a seguir decorrem da discussão teórica e normativa apresentada. São recomendações para planejamento e implementação, não resultados de uma intervenção já testada. Sua efetividade deve ser avaliada nos contextos em que forem adotadas.

### 10.1 ACOLHIMENTO E ORIENTAÇÃO APÓS O DIAGNÓSTICO

Os serviços de saúde e assistência devem oferecer informações compreensíveis, escuta respeitosa e orientação sobre direitos e apoios disponíveis. Na entrada da criança na escola, uma reunião de acolhimento pode conhecer suas preferências, formas de comunicação, necessidades e barreiras, sem se limitar à solicitação de laudos.

### 10.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS

A formação deve abordar acessibilidade, planejamento pedagógico, estratégias diversificadas, avaliação inclusiva, comunicação alternativa quando necessária e enfrentamento do capacitismo. É recomendável combinar estudos, planejamento coletivo e acompanhamento da prática, em vez de depender apenas de palestras isoladas. Cruz e Glat (2014) discutem desafios da formação docente para a educação inclusiva, contribuindo para a reflexão sobre a preparação dos profissionais.

### 10.3 COMUNICAÇÃO E PLANEJAMENTO COMPARTILHADO

A escola pode estabelecer reuniões periódicas e canais de comunicação acessíveis para discutir objetivos, estratégias e avanços. O acompanhamento deve incluir conquistas e participação do estudante, e não apenas dificuldades. As tarefas precisam ser distribuídas de acordo com as responsabilidades institucionais, sem transformar a família em responsável pela execução do planejamento escolar.

### 10.4 APOIO AOS CUIDADORES

Quando necessário, os responsáveis devem ter acesso a orientação social, apoio psicológico e informações sobre serviços e benefícios disponíveis. Grupos de apoio podem facilitar a troca de experiências, desde que respeitem diferenças individuais e não substituam serviços profissionais. As ações devem envolver diferentes integrantes da família, evitando concentrar o cuidado exclusivamente nas mães.

10.5 ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL

Municípios e instituições podem construir fluxos de encaminhamento com contatos atualizados, responsabilidades definidas e mecanismos de acompanhamento. A articulação deve reduzir a fragmentação do atendimento, respeitando a privacidade e a proteção de dados pessoais.

10.6 PREVENÇÃO DO CAPACITISMO E RESPOSTA À DISCRIMINAÇÃO

As instituições devem revisar práticas que excluem estudantes de atividades, subestimam suas capacidades ou transferem às famílias a responsabilidade por barreiras institucionais.

Projetos de convivência, canais de denúncia acessíveis e procedimentos de resposta podem integrar uma política permanente de respeito às diferenças.

10.7 MONITORAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas inclusivas precisam de recursos, responsabilidades definidas, transparência e avaliação. Os indicadores podem considerar acessibilidade, oferta de apoios, formação profissional, participação, permanência e aprendizagem, não apenas matrículas. A definição e a interpretação desses indicadores devem ser transparentes e considerar as particularidades territoriais.

10.8 TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

É importante planejar a continuidade dos estudos, a educação de jovens e adultos, a formação profissional e a participação no trabalho e na comunidade. As ações devem considerar os interesses e projetos de vida da própria pessoa com deficiência, com apoios adequados.

10.9 PARTICIPAÇÃO SOCIAL DAS FAMÍLIAS E DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Fóruns, consultas públicas e conselhos podem contribuir para identificar barreiras e avaliar serviços. A participação precisa ser acessível e plural, incluindo as próprias pessoas com deficiência, e não deve substituir a responsabilidade do poder público nem depender de trabalho voluntário obrigatório.

## 11 MARCO LEGAL BRASILEIRO

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, além de prever o atendimento educacional especializado nos termos constitucionais (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei nº 8.069/1990 — estabelece a proteção integral e a garantia de direitos sem discriminação (Brasil, 1990).

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe sobre a educação especial nos artigos 58 a 60 (Brasil, 1996). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi

promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009 e possui equivalência constitucional conforme o procedimento de incorporação adotado (Brasil, 2009).

A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhece a pessoa autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, reúne disposições sobre igualdade, acessibilidade, educação, trabalho e participação social (Brasil, 2015). A Lei nº 13.977/2020 alterou a Lei nº 12.764/2012 e instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2020).

A Lei nº 14.254/2021 trata do acompanhamento integral de educandos com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade ou outros transtornos de aprendizagem. Seu campo de aplicação deve ser distinguido do conjunto de normas gerais sobre deficiência (Brasil, 2021).

No campo da política de educação especial, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O decreto foi alterado pelo Decreto nº 12.773/2025; portanto, qualquer análise normativa deve consultar a redação vigente e verificar as disposições aplicáveis ao argumento desenvolvido (Brasil, 2025a, 2025b). O Decreto nº 7.611/2011 foi revogado, devendo ser citado apenas em perspectiva histórica, quando necessário.

A legislação demonstra que a garantia da inclusão não depende exclusivamente da iniciativa ou da capacidade financeira da família. A efetivação dos direitos requer responsabilidades compartilhadas, políticas públicas e condições institucionais. Esta seção apresenta um panorama introdutório; análises jurídicas específicas exigem conferência dos textos oficiais atualizados.

## 12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento da família sobre a deficiência da criança pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem ao favorecer a compreensão de suas necessidades, habilidades, formas de comunicação e possibilidades de desenvolvimento. Entretanto, não deve ser tratado como responsabilidade exclusiva dos responsáveis nem como requisito para que a criança tenha acesso a uma educação de qualidade.

A descoberta do diagnóstico pode provocar dúvidas, medo, insegurança, tristeza, alívio e questionamentos sobre o futuro. Quando a família não encontra orientação e acolhimento, essas preocupações podem ser agravadas pela falta de informação, pelo preconceito e pela dificuldade de acesso aos serviços. A dificuldade inicial de compreender o diagnóstico, quando ocorre, precisa ser enfrentada com diálogo, informação confiável e acompanhamento adequado, e não com culpabilização.

A sobrecarga dos cuidadores, especialmente quando o cuidado recai predominantemente sobre a mãe, evidencia a necessidade de ampliar a rede de apoio e reconhecer que a proteção da pessoa com deficiência não pode depender da resistência individual de uma única pessoa. A família também precisa de

condições para descansar, trabalhar, estudar, manter vínculos sociais e participar das decisões que afetam sua vida.

No campo educacional, a parceria entre família e escola exige comunicação respeitosa, planejamento pedagógico, formação continuada e compromisso institucional. A presença do estudante na sala de aula não é suficiente quando persistem barreiras à participação e à aprendizagem. A inclusão precisa ser observada nas práticas cotidianas, nos recursos oferecidos, nas relações estabelecidas e nas oportunidades de desenvolvimento.

As contribuições de Buscaglia, Bronfenbrenner, Vygotsky, Mantoan, Glat, Pletsch e Freire ajudam a compreender diferentes dimensões desse desafio, desde os vínculos familiares e as interações sociais até a organização da escola e a importância do diálogo. Articuladas à legislação brasileira, essas perspectivas reforçam a necessidade de ações que integrem educação, saúde, assistência social e participação comunitária.

Também é fundamental que as políticas públicas contemplem adolescentes e adultos com deficiência, garantindo continuidade educacional, formação profissional, acessibilidade e participação social. A inclusão não termina quando a pessoa deixa determinada etapa escolar; os direitos e as necessidades de apoio acompanham a vida.

Como limite, este artigo apresenta uma reflexão teórica e propositiva, sem dados empíricos próprios. Estudos futuros podem investigar como famílias e profissionais avaliam práticas de acolhimento, quais barreiras persistem em diferentes territórios e quais estratégias contribuem para a participação e a aprendizagem. Conclui-se que o conhecimento familiar é parte importante da inclusão, mas sua contribuição alcança melhores condições quando encontra profissionais preparados, instituições acolhedoras, políticas públicas efetivas e uma sociedade comprometida com a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Revogado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 19 out. 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: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. The bioecological model of human development. In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (ed.). **Handbook of child psychology**: theoretical models of human development. 6. ed. Hoboken: Wiley, 2007. v. 1. DOI: https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 1997.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: desafio, descuido e responsabilidade

de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsjLvvYjnNzQbx7K/. Acesso em: 19 out. 2026.

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

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, número especial, p. 9-20, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

REDIG, Annie Gomes; GLAT, Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 330-355, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500869.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. v. 5.