

Parcerias Interinstitucionais e Inclusão Comunitária

Interinstitutional Partnerships and Community Inclusion

André Dias Martins

<https://orcid.org/0000-0001-7862-3468>

Neurisvaldo Rodrigues de Amorim

<https://orcid.org/0009-0002-8209-775X>

Lúcia Maria Felipe Borba

<https://orcid.org/0009-0001-4418-9701>

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, no contexto atual, vai além do acesso físico de alunos com deficiência ao ensino regular. Trata-se de garantir direitos legais e sociais, previstos na Constituição Federal (1988, Art. 205), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, Art. 58) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esses marcos legais asseguram o acesso e a permanência desses alunos nas escolas regulares, mas a efetivação da inclusão depende de articulação entre políticas públicas, formação docente e participação comunitária.

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que os profissionais da educação estejam preparados para desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas, capazes de atender às particularidades dos alunos sem que se sintam inseguros ou desamparados. A promoção de uma escola inclusiva exige uma rede de colaboração, envolvendo escolas, famílias, organizações sociais e órgãos públicos, garantindo que a aprendizagem se torne significativa e que todos os alunos possam desenvolver seu potencial em um ambiente participativo.

Deste modo, este estudo tem como objetivo geral analisar como as parcerias interinstitucionais e a participação comunitária contribuem para a efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência, considerando a articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas adaptadas.

Como objetivos específicos: Identificar os marcos legais e políticas públicas que garantem o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular; Avaliar o papel da formação inicial e continuada de professores na preparação para o atendimento de alunos com deficiência; Investigar a importância da colaboração entre escolas, famílias, organizações sociais e órgãos públicos na promoção de uma educação inclusiva efetiva;

Analisar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos, considerando metodologias adaptadas.

O presente estudo foi desenvolvido por meio de revisão da literatura, abordando legislações, políticas públicas, documentos oficiais e pesquisas acadêmicas recentes sobre educação inclusiva, formação docente e participação comunitária, possibilitando a análise crítica das práticas atuais e a identificação de estratégias para fortalecer a inclusão escolar por meio de parcerias interinstitucionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Caminhos de Colaboração entre Escolas, Famílias, Sociedade e Poder Público

Nas últimas décadas, as discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular têm ocupado espaço central no debate educacional. Além de garantir acesso, trata-se de refletir sobre estratégias e práticas que assegurem o direito de aprender, envolvendo todos os atores da comunidade escolar e da sociedade.

Um dos pontos mais recorrentes é a formação dos professores que ainda se sentem inseguros diante da diversidade em sala de aula, questionando se possuem preparo suficiente para atender a essas demandas (Pantoja, 2021). Surge, então, a necessidade de alinhar legislação, políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas, fortalecendo a rede de apoio que envolve escolas, famílias, organizações sociais e órgãos públicos (Santos et al., 2025).

Conforme Duque et al., (2024), o desafio dos cursos de formação de professores é produzir conhecimentos que favoreçam atitudes transformadoras, permitindo compreender a complexidade do ensino em contextos diversos, exigindo políticas públicas educacionais mais consistentes, currículos atualizados e um perfil docente que contemple habilidades e competências adequadas à realidade brasileira.

Modelos propostos, como o de professores generalistas e especialistas (MEC, 2000), reforçam a ideia de trabalho colaborativo, em que o generalista conduz a turma regular com noções de diversidade, enquanto o especialista oferece suporte técnico, orientação e acompanhamento, inclusive em salas de recursos, contudo, essa articulação só se efetiva com a cooperação entre escola, família e serviços públicos.

Experiências como o ensino itinerante (Pletsch, 2009) e os programas de formação continuada (UAB, Rede Nacional de Formação de Professores, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade) mostram melhorias, mas apontam lacunas, pois muitas ações não alcançam a prática cotidiana das escolas, gerando um descompasso entre teoria e realidade (Abreu, Veríssimo, Santos, 2025).

Além da formação inicial e continuada, a inclusão só se consolida com a participação ativa das famílias e da sociedade civil (Souza; Costa, 2022). Organizações sociais podem oferecer apoio, mediação e formação complementar, enquanto órgãos públicos precisam garantir políticas, monitoramento e recursos para implementação (Duque et al., 2023). A articulação entre esses setores amplia as condições para que professores recebam suporte adequado, famílias se sintam corresponsáveis e alunos encontrem um ambiente inclusivo (Carvalho; Santiago, 2024).

É consenso entre estudiosos que a barreira mais difícil está na efetivação prática, já que muitos professores afirmam não estar preparados para atender estudantes com deficiência em turmas heterogêneas (Toledo & Martins, 2009), o que reforça a necessidade de redes colaborativas.

Dessa forma, repensar a inclusão escolar no Brasil implica reconhecer que a responsabilidade não é exclusiva da escola. É necessária uma ação integrada:

- **Escolas**, investindo em práticas pedagógicas inclusivas e diálogo com famílias;
- **Famílias**, participando do processo educativo;
- **Organizações sociais**, oferecendo suporte especializado e projetos de apoio;
- **Órgãos públicos**, garantindo políticas, recursos e acompanhamento.

Assim, será possível superar a inclusão camuflada, ainda presente em muitas instituições, e avançar rumo a uma inclusão efetiva, capaz de transformar a escola em um espaço democrático.

2.2 Parcerias e Políticas de Ação Social na Educação Inclusiva

O Brasil iniciou uma trajetória de políticas de ação social voltadas às pessoas com deficiência, ainda sob um viés assistencialista, mas que representou um rompimento com modelos europeus tradicionais e abriu espaço para uma abordagem mais inclusiva (Pantoja, 2021). Desde então, a legislação e as políticas públicas vêm se consolidando com o objetivo de garantir o direito à educação de todos os alunos, em consonância com a

Declaração de Salamanca (1994), que reconhece a educação como direito universal, sem distinção.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) sintetiza essas diretrizes, destacando documentos e programas que consolidam a inclusão escolar no país. Entre eles, destacam-se:

- Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003): capacita gestores e professores em municípios brasileiros, organiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e promove a acessibilidade.
- Documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (2004): dissemina diretrizes internacionais, reafirmando o direito à escolarização inclusiva.
- Decreto nº 5.296/2004: regulamenta leis sobre acessibilidade, dando suporte a programas como o Brasil Acessível.
- Decreto nº 5.626/2005: regulamenta a inclusão de alunos surdos, com ênfase em Libras e educação bilíngue.
- Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006): garante educação inclusiva de qualidade, acesso e permanência em igualdade de condições.
- Planos e programas nacionais: PNE em Direitos Humanos (2006) e Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), reforçando acessibilidade, formação docente e salas de recursos.

Apesar dessa base legal, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios, pois embora a parceria entre o AEE e a escola de ensino regular seja essencial, muitas escolas não dispõem de salas de recursos multifuncionais ou profissionais especializados para atuar em contraturno (Carvalho; Santiago, 2024). Essa realidade é ainda mais crítica em áreas rurais, onde a logística e o acesso dificultam a implementação de políticas públicas de forma eficaz (Abreu, Veríssimo, Santos, 2025).

Outro desafio relevante é a formação de professores do ensino regular, muitas vezes desatualizada em relação às necessidades dos alunos com deficiência. A legislação prevê capacitação, mas, na prática, o suporte especializado é escasso (Santos et al., 2025). Nesse contexto, surgem os conceitos de professores generalistas e especialistas:

- Generalistas: atuam nas salas regulares e necessitam de formação mínima sobre diversidade.

- Especialistas: possuem formação aprofundada em educação especial e atuam como suporte aos professores generalistas, promovendo estratégias pedagógicas adaptadas.

A formação inicial e continuada deve ser apoiada por universidades, programas de capacitação e ações interinstitucionais. Conforme a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), o professor deve integrar conhecimentos gerais e específicos, atuar de forma interdisciplinar, desenvolver projetos colaborativos e articular-se com setores de saúde, assistência social, trabalho e justiça, ampliando a inclusão para além da sala de aula.

A colaboração entre escolas, famílias, organizações sociais e órgãos públicos é, portanto, a chave para a efetivação da inclusão (Pantoja, 2021). Por meio de parcerias interinstitucionais será possível superar lacunas estruturais, oferecer atendimento especializado, capacitar professores e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade (Abreu, Veríssimo, Santos, 2025).

Neste exposto, a construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil depende de uma articulação contínua entre políticas públicas, formação docente e apoio interinstitucional, reconhecendo que direitos legais só se consolidam quando transformados em práticas pedagógicas colaborativas.

2.3 Inclusão Comunitária e Parcerias Interinstitucionais nas Práticas Escolares

A inclusão de alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) requer mais do que acesso físico às escolas: exige uma transformação estrutural e pedagógica do modelo educacional vigente. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário reorganizar práticas escolares envolvendo planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação e gestão do processo educativo. Sem essa reestruturação, a inclusão permanece limitada e superficial (Duque et al., 2024).

Segundo Montoan (2011), desenvolver práticas escolares inclusivas ainda é um desafio. Parte da sociedade e da comunidade escolar ainda associa qualidade educacional à memorização de conteúdos e à metodologia expositiva tradicional, em que o professor detém todo o conhecimento e o aluno se limita a reproduzi-lo. Esse paradigma dificulta a adoção de metodologias que valorizem a experiência, o contexto social e cultural do aluno, e sua capacidade de construir conhecimentos de forma ativa e participativa.

Mesmo com políticas públicas em constante atualização, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a inclusão de alunos enfrenta empecilhos, sobretudo, na interação entre a educação especial (AEE) e o ensino regular (Souza; Costa, 2022). Muitas vezes, a responsabilidade do aprendizado desses alunos é erroneamente transferida à sala de apoio, enquanto a sala regular é vista como espaço de socialização, criando um impasse pedagógico que compromete a aprendizagem (Duque et al., 2023).

Para superar esse desafio, torna-se imprescindível reorganizar a escola regular, promovendo práticas pedagógicas que atendam às demandas dos alunos com deficiência (Santos et al., 2025). Montoan (2003, p. 60) alerta: “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de se recriar o modelo educacional vigente”. Nesse contexto, a metodologia ativa surge como a estratégia mais adequada, alinhada às políticas públicas de educação inclusiva (Piletti, 2014).

Quadro 1. Princípios orientadores da prática de ensino inclusivo

| Princípio Pedagógico | Descrição |
|------------------------------------|---|
| Aprendizagem ativa e significativa | Atividades em grupo que incentivem cooperação, resolução conjunta de problemas e construção coletiva de conhecimentos. O professor diagnostica o conhecimento prévio dos alunos e utiliza suas experiências como base para atividades desafiantes e contextualizadas. |
| Negociação de objetivos | Participação dos alunos na definição de objetivos, organização do tempo e formação de grupos. Embora os objetivos básicos sejam comuns, os específicos podem ser individualizados conforme habilidades, interesses e competências. |
| Demonstração, prática e feedback | Uso de exemplos práticos e experiências anteriores para estimular reflexão e participação. O feedback contínuo permite ajustes e adaptações, reconhecendo que “ensino é coletivo, aprendizagem é individual”. |
| Apoio e colaboração | Incentivo à cooperação entre os estudantes, fortalecendo o aprendizado coletivo sem eliminar atividades individuais, promovendo inovação e participação ativa de todos. |

Fonte: Piletti, 2014.

Pantoja (2021), observa um vácuo de políticas públicas e diretrizes claras para a atuação dos professores, em relação a alunos com deficiência. Estudos de Mendonça e Silva (2015) indicam que as práticas curriculares se baseiam em métodos tradicionais, centrados na repetição e memorização, subestimando o potencial de aprendizagem desses alunos.

A inclusão efetiva depende de parcerias interinstitucionais e inclusão comunitária, envolvendo:

- Políticas públicas consistentes, que criem diretrizes e recursos para apoio especializado;
- Formação docente inicial e continuada, incluindo disciplinas voltadas à diversidade e à educação inclusiva;
- Colaboração da comunidade, organizações sociais e famílias, fortalecendo a rede de suporte;
- Integração entre AEE e ensino regular, garantindo que ambos compartilhem responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno.

O atraso histórico na inclusão de alunos com deficiência intelectual, iniciado no século XIX, contribui para a insegurança de professores em lidar com esse público (Rodrigues, 2018). Superar esse desafio exige compromisso coletivo, articulação interinstitucional e práticas pedagógicas inovadoras, que transformem a inclusão em realidade.

2.4 Políticas de Inclusão e Participação Comunitária na Educação

Houve avanços na inclusão escolar, embora ainda existam desafios a serem superados. A Educação Especial tem apresentado progressos expressivos, com políticas públicas e ações de inclusão que garantem o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular. Esse avanço é evidenciado pelo aumento significativo das matrículas desses estudantes (Carvalho; Santiago, 2024).

De acordo com o Censo Escolar 2018 do INEP, o número de matrículas na Educação Especial chegou a 1,2 milhão, representando um crescimento de 33,2% em relação a 2014, abrangendo todas as etapas da educação básica. Esse aumento reflete uma mudança cultural e social, desconstruindo estigmas históricos que associavam alunos com deficiência à incapacidade de aprender e à necessidade de proteção familiar excessiva.

Outro avanço importante é a consolidação de políticas públicas que garantem a inclusão integral desses alunos no ensino regular. Essas políticas estão presentes na legislação e nas pesquisas científicas, orientando práticas pedagógicas e oferecendo suporte aos profissionais da educação. Entre elas, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que estabelece

diretrizes para a formação de docentes preparados para atuar de forma qualificada com alunos com necessidades especiais.

O movimento mundial pela educação inclusiva configura-se como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos de aprenderem juntos. A educação inclusiva se fundamenta na concepção de direitos humanos, integrando igualdade e diferença como valores, e promove a superação da equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora da escola (Duque et al., 2023).

Nesse sentido, os recursos tecnológicos desempenham papel estratégico ao facilitar a transição de um modelo educacional mecanicista para uma abordagem sociointeracionista, na qual o ensino se torna mais dinâmico, colaborativo e centrado no aluno (Souza; Costa, 2022). Contudo, a efetivação desse paradigma depende do projeto político-pedagógico da escola, da postura do professor frente à mudança e da organização do ambiente de aprendizagem.

Um ambiente escolar participativo deve proporcionar oportunidades para que os alunos pesquisem, explorem e atuem na comunidade, promovendo a integração de todos (Santos et al., 2025). A metodologia sociointeracionista, aliada à tecnologia, possibilita a transformação da prática docente, tornando a sala de aula um espaço de aprendizagem ativo, colaborativo e inclusivo, no qual os alunos desenvolvem competências acadêmicas e sociais ao interagir com o mundo real (Duque et al., 2024).

Portanto, a inclusão escolar só se consolida quando políticas públicas, práticas pedagógicas e participação comunitária caminham juntas, garantindo que todos os alunos tenham direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar no Brasil avançou em termos de legislação, políticas públicas e ampliação do acesso de alunos com deficiência e TGD ao ensino regular. No entanto, a efetivação desse processo ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos. A presença física dos alunos nas salas de aula não garante inclusão plena; é necessária a reorganização de práticas pedagógicas, formação docente adequada e um trabalho colaborativo entre diferentes instituições.

As parcerias interinstitucionais, envolvendo escolas, famílias, organizações sociais e órgãos públicos, são fundamentais para superar lacunas e garantir que a inclusão seja efetiva, contínua e significativa. A atuação integrada permite que os professores contem com suporte técnico e metodológico, que as famílias se tornem corresponsáveis pelo processo educativo e que a comunidade participe das práticas escolares, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento social dos alunos.

Portanto, criar uma escola inclusiva é transformar conceitos, práticas e estruturas. Só será possível quando políticas públicas, formação docente e participação comunitária caminham juntas, consolidando a inclusão como uma prática, garantindo a todos os alunos a oportunidade de aprender, participar e se desenvolver.

REFERÊNCIAS

ABREU LA, VERÍSSIMO AC, DOS SANTOS BS. **Educação e Formação na Contemporaneidade: TCE e FOPPE (V.2)**. EDIPUCRS Publicações Acadêmicas; 2025, 1º de maio.

CARVALHO, Andrieli; SANTIAGO, Valkiria de Novais. NORMATIVAS DO AEE NO ESTADO DE SANTA CATARINA: REFLEXO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTO UNIÃO. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 2, 2024. DOI: [10.51473/rcmos.v1i2.2024.715](https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i2.2024.715). Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/715>. Acesso em: 4 set. 2025.

DUQUE RD, LOUREIRO VJ, PAULUK SD, MONTEIRO RR, DA SILVA JA, FRAGA RP, DE ARAÚJO GOMES MA. **Metodologias ativas na era da Inteligência Artificial: reinventando a sala de aula**. Amplamente; 2024 15 de outubro.

DUQUE RD, HENRIQUE FILHO P, DA SILVA IA, DO NASCIMENTO JL, MONTEIRO EL, DO PRADO CARDOSO NA, ROSA FILHO OC, DE ANDRADE SF. **Educação especial na perspectiva inclusiva para além do diagnóstico**. Educação Transversal. 9 de abril de 2023.

MENDONÇA, F, L, R e SILVA, N, H. **Formação Docente e Inclusão: para uma nova metodologia**. 1ª ed – Curitiba, Appris 2015.

PANTOJA, Eder da Costa. Os desafios da educação especial e inclusiva na rede pública de ensino. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 9, p. 70–81, 2021. DOI: [10.51473/rcmos.v1i9.2021.143](https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i9.2021.143). Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/143>. Acesso em: 4 set. 2025.

PILETTI, Ana Cristina da Costa. **Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Serie caminhos da formação docente).

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev., Curitiba**, n. 33, p.143/156, 2009. Available <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000100010&lng=en&nrm=iso>. accesson set. 2025.

SANTOS AN, SOUSA TS, NEVES CR, DA FONSECA EF, DA SILVA LIMA U, LOPATIUUK C, DE OLIVEIRA SILVA K, DE CÓRDOVA I, SEABRA MA, DE CÓRDOVA ZV, SOARES M. Educação inclusiva e direito-políticas públicas como responsabilidade do Estado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **ARACÊ**. 2025, 25 de fevereiro;7(2):9392-425.

SOUZA, Erica de Araújo; COSTA, Rorivaldo Santos da. Educação especial e inclusiva: um estudo na escola municipal Expedicionário Wilson Malcher. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 2, n. 2, p. 201-216, 2022. DOI: [10.51473/rcmos.v2i2.323](https://doi.org/10.51473/rcmos.v2i2.323). Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/289>. Acesso em: 4 set. 2025.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. **A Atuação do Professor Diante do Processo de Inclusão e as contribuições de Vygotsky**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3298_1675.pdf