DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

FAMÍLIA, ESCOLA E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA: PARTICIPAÇÃO PARENTAL, MEDIAÇÃO EDUCATIVA E DESIGUALDADES TERRITORIAIS.

FAMILY, SCHOOL AND PROCESSES OF INCLUSIVE SCHOOLING: PARENTAL PARTICIPATION, EDUCATIONAL MEDIATION AND TERRITORIAL INEQUALITIES.

Andressa Santana Batista[1]
Marcela Maria Freire Sanches[2]

RESUMO:
A escolarização inclusiva constitui um dos temas centrais do debate educacional contemporâneo, especialmente quando se consideram as relações entre família, escola e território como dimensões que influenciam a garantia do direito à educação. A inclusão ultrapassa a mera presença do estudante na escola e envolve condições institucionais, pedagógicas e sociais capazes de assegurar participação, aprendizagem e permanência com qualidade. Nesse cenário, a participação parental e os processos de mediação educativa assumem papel relevante na construção de práticas inclusivas, ao passo que desigualdades territoriais e socioeconômicas condicionam o acesso a recursos, serviços especializados e redes de apoio, influenciando diretamente as trajetórias escolares. O estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre família, escola e processos de escolarização inclusiva, considerando a participação parental, a mediação educativa e as desigualdades territoriais. Como objetivos específicos, examina a produção acadêmica sobre a relação família-escola, discute a escolarização inclusiva na perspectiva do direito à educação e analisa os impactos das desigualdades territoriais nos processos educativos. O problema de pesquisa é: de que modo a participação parental, a mediação educativa e as desigualdades territoriais influenciam os processos de escolarização inclusiva? A metodologia adotada é bibliográfica. Os resultados indicam que a efetivação da inclusão educacional depende da articulação entre escola, família e políticas públicas capazes de enfrentar desigualdades estruturais e territoriais.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Relação família-escola; Participação parental; Desigualdades territoriais.

ABSTRACT:
Inclusive schooling constitutes one of the central themes in contemporary educational debate, especially when the relationships between family, school, and territory are considered as dimensions that influence the guarantee of the right to education. Inclusion goes beyond the mere presence of the student in school and involves institutional, pedagogical, and social conditions capable of ensuring participation, learning, and quality permanence. In this context, parental participation and educational mediation processes assume a relevant role in the construction of inclusive practices, while territorial and socioeconomic inequalities condition access to resources, specialized services, and support networks, directly influencing school trajectories. The general objective of the study is to analyze the

[1] Graduação em Geografia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (2011–2015); Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2020–2022); Mestrado em Geografia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (2016–2018); Doutorado em Geografia – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8204458018484037. E-mail: andressabatista.geo@gmail.com.
[2] Graduação em História – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000–2005); Graduação em Pedagogia – Universidade Veiga de Almeida (2020–2022); Mestrado em Memória Social – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2006–2008); Doutorado em Museologia – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2014–2018); MBA em Autismo – Polis Civita. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8957059292388025. E-mail: profmarcelasanches@gmail.com.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

relationship between family, school, and processes of inclusive schooling, considering parental participation, educational mediation, and territorial inequalities. As specific objectives, it examines academic production on the family–school relationship, discusses inclusive schooling from the perspective of the right to education, and analyzes the impacts of territorial inequalities on educational processes. The research problem is: how do parental participation, educational mediation, and territorial inequalities influence inclusive schooling processes? The methodology adopted is bibliographic. The results indicate that the effective implementation of educational inclusion depends on the articulation between school, family, and public policies capable of addressing structural and territorial inequalities.

Keywords: Inclusive education; Family–school relationship; Parental participation; Territorial inequalities.

INTRODUÇÃO

A discussão contemporânea sobre escolarização inclusiva tem deslocado o foco da mera presença física do estudante na escola para a análise das condições concretas que asseguram participação, aprendizagem e reconhecimento social. A inclusão, nesse horizonte, não se reduz a um imperativo normativo, mas se configura como processo relacional e institucional que envolve múltiplos agentes, entre os quais a família assume papel estruturante. Ao examinar as modalidades de participação parental promovidas em contextos institucionais específicos, Da Silva (2023) evidencia que a qualidade da relação entre escola e família condiciona tanto o sentimento de pertencimento quanto a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas. As perceções familiares acerca dos processos de escolarização revelam expectativas, tensões e formas específicas de envolvimento que influenciam o percurso educativo dos estudantes, sobretudo daqueles que vivenciam situações de deficiência ou vulnerabilidade social. Assim, pensar a escolarização inclusiva implica reconhecer que os processos de mediação educativa não se constroem de forma isolada no interior da sala de aula, mas emergem da articulação entre cultura escolar, práticas pedagógicas e capital relacional mobilizado pelas famílias.

A mediação educativa, por sua vez, assume importância quando se busca compreender como se estabelecem os vínculos que sustentam práticas inclusivas. Sobral (2025), ao investigar a relação escola família em contexto de mediação escolar, demonstra que a construção de espaços dialógicos favorece a corresponsabilização e reduz conflitos decorrentes de expectativas divergentes. Essa perspectiva dialoga com Oliveira (2020), que, ao abordar a mediação pedagógica na alfabetização e no letramento em contextos inclusivos, destaca que os processos de subjetivação e aprendizagem são potencializados quando há articulação colaborativa entre docentes, equipes de apoio e responsáveis. A participação da família na gestão escolar, amplia a democratização das decisões institucionais e fortalece

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

práticas que reconhecem a diversidade como princípio estruturante da cultura escolar, sendo que a presença ativa das famílias pode transformar atitudes docentes e reconfigurar práticas pedagógicas, contribuindo para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva que não naturaliza desigualdades nem reduz estudantes a diagnósticos. Nesse sentido, a mediação não se limita a instrumento técnico, mas se constitui como prática ética e política que articula sujeitos, saberes e responsabilidades.

Todavia, os processos de escolarização inclusiva são atravessados por desigualdades territoriais e socioeconômicas que tensionam a relação entre família e escola. De Almeida (2025), ao analisar os efeitos de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades, evidencia que programas direcionados a contextos vulneráveis produzem impactos diferenciados conforme a capacidade institucional de mobilizar redes de apoio e envolver a comunidade. Mateus (2025) ressalta que as equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo desempenham papel estratégico na mitigação de barreiras associadas à pobreza, ao desemprego e à fragilidade das redes familiares, funcionando como mediadoras entre políticas públicas e cotidiano escolar. No campo do Atendimento Educacional Especializado, Silva (2025) demonstra que a construção de processos colaborativos entre profissionais do AEE, docentes da sala regular e famílias amplia as potencialidades de aprendizagem e favorece a permanência qualificada dos estudantes na escola comum. Essas evidências convergem para a compreensão de que a escolarização inclusiva é condicionada por fatores estruturais que extrapolam a dimensão pedagógica, exigindo articulação intersetorial, reconhecimento das desigualdades territoriais e fortalecimento de práticas colaborativas.

Diante desse quadro, torna-se importante analisar a relação entre família e escola como eixo constitutivo dos processos de escolarização inclusiva, considerando que a participação parental, a mediação educativa e as condições territoriais não operam de forma dissociada. A literatura recente aponta que a efetivação do direito à educação inclusiva depende da capacidade das instituições escolares de promover diálogo qualificado, partilhar responsabilidades e reconhecer as múltiplas configurações familiares presentes no território.

FAMÍLIA, ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA

RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA LITERATURA EDUCACIONAL

A literatura educacional tem estudado a relação entre família e escola como um dos eixos da escolarização inclusiva, superando compreensões reducionistas que restringiam essa

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

interação a momentos pontuais de comunicação formal. Estudos de revisão e mapeamento da produção científica indicam que, ao longo das últimas duas décadas, houve significativo adensamento teórico sobre o tema, com ênfase na corresponsabilização e na dimensão relacional dos processos educativos. Dão-se exemplos: Da Silva Tomé (2023), ao analisar o panorama de vinte anos de produção acadêmica sobre educação inclusiva e relação família escola, evidencia que a centralidade dessa interface decorre da compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento não se limitam ao espaço escolar, sendo constituídos em redes interdependentes de socialização. De Melo Nascimento (2021), em revisão integrativa, reforça que a parceria efetiva depende da construção de vínculos baseados em confiança, diálogo e reconhecimento mútuo de saberes, deslocando a família da posição de espectadora para a de agente participante do processo educativo. Nesse mesmo horizonte, Do Breviário (2025) concebe família, escola e sociedade como um triângulo de transformação educacional, no qual cada vértice influencia e é influenciado pelos demais, tornando inviável qualquer projeto pedagógico que ignore a articulação entre essas instâncias.

No campo específico da educação inclusiva, as investigações ressaltam que a relação escola família assume contornos ainda mais complexos, pois envolve expectativas, inseguranças e negociações em torno das necessidades educacionais específicas. Rodrigues e Gomes (2020) argumentam que a inclusão escolar exige a superação de práticas burocráticas e a adoção de estratégias dialógicas que valorizem a escuta das famílias de estudantes com deficiência. Sob a perspectiva docente, Da Silva, Cabral e Martins (2016) identificam que muitos professores reconhecem a importância da participação familiar, mas relatam dificuldades decorrentes de lacunas formativas e de barreiras comunicacionais que dificultam a consolidação de uma abordagem relacional consistente. Essa tensão é igualmente observada por Da Costa (2024), ao analisar a escolarização inclusiva de alunos com deficiência intelectual sob a ótica de um docente recém formado, evidenciando que a ausência de articulação estruturada com a família pode fragilizar as estratégias pedagógicas e comprometer a continuidade das intervenções. A literatura converge, portanto, para a compreensão de que a qualidade da relação estabelecida entre escola e família interfere diretamente na efetividade das práticas inclusivas.

O conjunto dessas investigações revela que a relação entre família e escola não pode ser concebida como dimensão acessória do processo educativo, mas como componente constitutivo da cultura escolar inclusiva. A literatura aponta que práticas baseadas apenas em comunicação informativa são insuficientes para sustentar processos colaborativos duradouros. É necessário investir em mediações que promovam corresponsabilização, formação

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

continuada dos docentes e reconhecimento da diversidade de contextos familiares. Assim, evidencia se que a literatura educacional contemporânea converge para uma compreensão relacional, sistêmica e inclusiva da parceria família escola, reconhecendo que sua consolidação constitui condição indispensável para a efetivação do direito à educação em contextos marcados por diversidade e desigualdade.

ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO À EDUCAÇÃO

A escolarização inclusiva, quando analisada sob a perspectiva do direito à educação, ultrapassa a dimensão pedagógica e se inscreve no campo das garantias constitucionais, das políticas públicas e das disputas simbólicas em torno da legitimidade da presença das pessoas com deficiência na escola comum. A literatura contemporânea tem insistido que o direito à educação não se esgota no acesso formal à matrícula, mas exige condições materiais, institucionais e culturais que assegurem permanência, participação e aprendizagem com qualidade. As políticas públicas de Educação Especial no Brasil foram progressivamente reorganizadas para deslocar a lógica segregacionista em direção a uma perspectiva inclusiva, contudo ressalta que a consolidação desse paradigma depende da efetiva articulação entre normativas legais e práticas escolares. A educação especial na perspectiva inclusiva se fundamenta no princípio do direito de todos à educação, compreendido como direito subjetivo e inalienável, cuja efetivação requer reorganização curricular, formação docente e superação de barreiras estruturais. Assim, a escolarização inclusiva deve ser compreendida como expressão concreta de um projeto democrático que reconhece a diversidade humana como elemento constitutivo da escola.

A produção acadêmica também tem problematizado os sentidos atribuídos à escolarização das pessoas com deficiência, destacando que a inclusão não é fenômeno neutro, mas atravessado por disputas discursivas e práticas institucionais. Machado, Böck e Mello (2022) analisam como a escolarização das pessoas com deficiência no Brasil envolve processos de produção de sentidos que ora reforçam a lógica do direito, ora reproduzem concepções assistencialistas ou medicalizantes. Essa ambivalência é tensionada por evidências empíricas como as apresentadas por Haas, Silva e Ferraro (2017), que, ao examinarem a escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul, demonstram avanços quantitativos no acesso à escola comum, mas também persistência de desigualdades relacionadas à permanência e à qualidade do atendimento educacional. Ao enfatizar o direito à educação como fundamento normativo, esses estudos revelam que a ampliação de

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

matrículas não garante, por si só, a transformação das condições objetivas de escolarização, exigindo vigilância crítica sobre as políticas implementadas.

Entretanto, parte da literatura recente aponta para a existência de um fenômeno que tensiona o próprio conceito de inclusão, identificado como inclusão excludente. Dos Santos (2025) argumenta que há um abismo entre o discurso da educação inclusiva e a realidade vivenciada por estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras, marcada por precarização de recursos, ausência de apoio especializado e fragilidade das redes de suporte. Lockmann e Klein (2022) reforçam essa crítica ao sustentar que determinadas políticas de educação inclusiva, ao serem implementadas sem estrutura adequada, podem fragilizar o direito à inclusão na escola comum, transformando a presença do estudante em experiência de invisibilidade pedagógica. Essas análises não negam o avanço normativo conquistado, mas alertam para a necessidade de avaliação permanente das condições concretas que sustentam o direito à educação, sob pena de se perpetuar uma inclusão meramente formal.

Nesse cenário, a efetivação da escolarização inclusiva como direito exige articulação sistêmica entre família, escola e sociedade, reconhecendo que o direito à educação se materializa em redes de corresponsabilidade. Do Breviário (2025) propõe a metáfora do triângulo de transformação educacional para evidenciar que o direito à educação inclusiva depende da interação entre esses três polos, sendo inviável sua consolidação quando um deles se encontra fragilizado. A escola, enquanto instituição pública, deve assumir compromisso ativo com a eliminação de barreiras e com a promoção de práticas pedagógicas que garantam acesso ao currículo, mas também necessita do suporte das famílias e de políticas públicas consistentes que assegurem recursos e formação continuada. Desse modo, a escolarização inclusiva, compreendida como direito, não pode ser reduzida a um dispositivo legal ou a uma política setorial, mas deve ser entendida como processo histórico e social que demanda investimento institucional, monitoramento crítico e participação coletiva para que o princípio da igualdade de oportunidades se traduza em experiências educativas efetivamente inclusivas.

PARTICIPAÇÃO PARENTAL E TRAJETÓRIAS ESCOLARES

A participação parental constitui variável decisiva na configuração das trajetórias escolares, especialmente quando se considera a escolarização de estudantes em contextos de inclusão e vulnerabilidade social. A literatura educacional tem demonstrado que o envolvimento das famílias na vida escolar não apenas favorece o desempenho acadêmico imediato, mas também influencia expectativas, escolhas educacionais e projeções de futuro. De Souza *et al* (2025) enfatiza que a presença ativa da família na rotina escolar fortalece

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

vínculos afetivos, amplia o acompanhamento das aprendizagens e contribui para a construção de um ambiente de corresponsabilidade que repercute positivamente na permanência e no sucesso escolar. Essa perspectiva é aprofundada por D'Oliveira (2022), ao analisar o suporte parental como elemento estruturante do envolvimento escolar e vocacional, indicando que estudantes que percebem apoio consistente tendem a desenvolver maior autonomia, clareza de objetivos e engajamento acadêmico. Desse modo, a participação parental não pode ser reduzida a comparecimento eventual a reuniões, mas deve ser compreendida como processo contínuo de acompanhamento, orientação e mediação simbólica das experiências escolares.

A mobilização familiar, entretanto, não se distribui de forma homogênea entre os diferentes grupos sociais, sendo atravessada por condições de classe, capital cultural e acesso a informações sobre o sistema educacional. Santos (2022) demonstra que o envolvimento parental na escolha escolar e na busca por oportunidades de ensino médio público no Brasil está diretamente relacionado às estratégias familiares de mobilização e às expectativas quanto ao futuro educacional dos filhos. Essa análise dialoga com Carmona (2025), que examina diferenças de classe no envolvimento parental e evidencia que famílias com maior capital cultural tendem a adotar práticas mais intensivas de acompanhamento e intervenção nas decisões escolares, enquanto famílias de classes populares enfrentam constrangimentos estruturais que limitam sua atuação. Tais desigualdades repercutem nas trajetórias escolares ao produzirem distintos níveis de acesso a informações, redes de apoio e oportunidades educacionais, revelando que a participação parental é também fenômeno socialmente condicionado. Assim, compreender as trajetórias escolares exige considerar que o envolvimento familiar se articula a estruturas mais amplas de desigualdade que moldam expectativas e possibilidades.

No âmbito da educação inclusiva, a participação parental assume contornos ainda mais complexos, pois se relaciona à defesa de direitos e à vigilância sobre as condições concretas de escolarização. Lockmann e Klein (2022) alertam que determinadas políticas de educação inclusiva podem fragilizar o direito à inclusão na escola comum quando não asseguram suporte adequado, o que amplia a necessidade de engajamento das famílias na reivindicação de condições pedagógicas e estruturais apropriadas. Dos Santos (2025) aprofunda essa discussão ao apontar a existência de inclusão excludente, caracterizada pela distância entre o discurso normativo da inclusão e a realidade vivenciada nas escolas públicas, onde estudantes com deficiência frequentemente enfrentam ausência de recursos e práticas pedagógicas pouco adaptadas. Nesse cenário, a atuação parental pode funcionar como mecanismo de resistência e de pressão institucional, contribuindo para a construção de trajetórias escolares menos

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

marcadas por descontinuidade e invisibilidade. Bento, Mendes e Pacheco (2016) ressaltam que a participação dos encarregados de educação na escola fortalece a comunicação institucional e amplia a possibilidade de construção conjunta de estratégias de acompanhamento, influenciando diretamente o percurso acadêmico dos estudantes.

A análise integrada dessas contribuições evidencia que a participação parental constitui dimensão estratégica na configuração das trajetórias escolares, mas não opera de maneira isolada ou descontextualizada. Ela se inscreve em um campo de disputas políticas e sociais, no qual o direito à educação inclusiva depende tanto da efetividade das políticas públicas quanto da capacidade das famílias de mobilizar recursos simbólicos e institucionais. Ao articular as reflexões evidencia se que as trajetórias escolares são produzidas na interseção entre apoio familiar, condições estruturais e qualidade das políticas educacionais. Portanto, a consolidação de percursos escolares mais equitativos requer não apenas incentivo à participação parental, mas também enfrentamento das desigualdades que limitam essa participação e comprometem o pleno exercício do direito à educação.

COMUNICAÇÃO ESCOLA–FAMÍLIA E CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

A comunicação entre escola e família constitui dimensão estruturante na consolidação de estratégias inclusivas, sobretudo quando se considera que a inclusão não se efetiva apenas por dispositivos normativos, mas por práticas dialógicas que sustentam corresponsabilidade e confiança mútua. A literatura recente tem enfatizado que a construção de uma escola inclusiva exige reorganização do trabalho pedagógico a partir de processos formativos centrados na instituição e abertos à participação das famílias. Carvalho e Mangialardo (2020) argumentam que a formação centrada na escola fortalece a mediação coletiva e possibilita a construção de espaços sistemáticos de diálogo, nos quais professores e responsáveis compartilham informações, expectativas e decisões. Tal perspectiva desloca a comunicação do campo meramente informativo para o âmbito colaborativo, no qual a escuta qualificada se converte em instrumento de reorganização das práticas pedagógicas. Lopes (2025) reforça que a escola inclusiva depende da articulação entre modelos institucionais coerentes e práticas comunicativas transparentes, capazes de integrar a família como sujeito ativo do processo educacional e não como instância externa ou periférica.

No contexto específico da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, a comunicação escola–família assume caráter ainda mais sensível e estratégico. Da Paz Visgueiro (2025) evidencia que, no Ensino Fundamental II, a efetividade das ações

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

inclusivas está diretamente relacionada à qualidade da interação estabelecida com os responsáveis, especialmente quando se trata de planejamento de adaptações curriculares e acompanhamento do desenvolvimento acadêmico. De Souza e Santos (2025) sustentam que o papel da família na educação inclusiva não se limita ao apoio doméstico, mas envolve participação ativa na definição de estratégias pedagógicas, na identificação de barreiras e na defesa de direitos educacionais. Cardoso e Pinto (2025), ao analisarem interfaces da escuta familiar na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, demonstram que estratégias colaborativas baseadas em diálogo estruturado e reuniões sistemáticas favorecem inovação pedagógica e ajustamento das práticas às especificidades dos alunos. A comunicação, nesse sentido, deixa de ser procedimento burocrático e passa a constituir-se como espaço de construção compartilhada de soluções educacionais.

A integração entre família, práticas pedagógicas e tecnologias amplia as possibilidades de comunicação inclusiva, desde que orientada por princípios de acessibilidade e participação. Tourem (2024) destaca que o uso de ferramentas digitais pode potencializar o acompanhamento escolar, permitindo troca contínua de informações, registro de avanços e alinhamento de expectativas entre docentes e responsáveis. Contudo, o autor ressalta que a tecnologia só cumpre função inclusiva quando mediada por intencionalidade pedagógica e sensibilidade às desigualdades de acesso. Aragão (2023) argumenta que as parcerias entre professor, família e escola devem ultrapassar o espaço físico da sala de aula, consolidando-se como rede de apoio que articula comunicação constante, planejamento conjunto e acompanhamento reflexivo das trajetórias escolares. Assim, a construção de estratégias inclusivas demanda integração entre dimensões presenciais e digitais da comunicação, sempre orientadas por compromisso ético com o direito à aprendizagem.

A consolidação de uma cultura comunicativa inclusiva exige, ainda, revisão das concepções tradicionais de autoridade e de distribuição de responsabilidades na escola. Carvalho e Mangialardo (2020) ressaltam que a organização do trabalho pedagógico precisa incorporar a participação familiar como elemento estruturante, o que implica redefinir fluxos de decisão e criar espaços institucionais de escuta permanente. Lopes (2025) observa que modelos inclusivos bem-sucedidos são aqueles que reconhecem a pluralidade das famílias e promovem comunicação horizontal, capaz de reduzir assimetrias simbólicas entre profissionais e responsáveis.

DESIGUALDADES TERRITORIAIS E INCLUSÃO EDUCACIONAL

TERRITÓRIO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES DE ACESSO

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

A análise das desigualdades de acesso à educação no Brasil exige reconhecer o território como categoria estruturante das políticas públicas, uma vez que os processos de escolarização não se distribuem de forma homogênea no espaço nacional, mas se organizam segundo clivagens históricas, socioeconômicas e institucionais que condicionam oportunidades educacionais. Dos Santos (2025) demonstra que as políticas públicas de inclusão, embora formalmente universais, operam sobre uma base territorial profundamente desigual, marcada por assimetrias regionais de financiamento, infraestrutura e qualificação docente. Essa configuração produz efeitos concretos na garantia do direito à educação, sobretudo em contextos periféricos, rurais e amazônicos, onde a precarização material das escolas compromete a efetividade das diretrizes inclusivas. Ao discutir a vulnerabilidade social como elemento constitutivo da desigualdade escolar, Ribeiro e Vóvio (2017) evidencia que o território não é mero cenário, mas fator ativo na produção de exclusões, pois concentra ou dispersa recursos, redes de proteção e capital cultural. Nesse sentido, compreender as desigualdades educacionais implica analisar a articulação entre políticas nacionais e capacidades locais de implementação, reconhecendo que a equidade não se alcança apenas por normatização jurídica, mas por redistribuição territorial de condições estruturais.

A dimensão territorial também se revela decisiva quando se examina a gestão educacional e a liderança escolar em regiões historicamente marginalizadas. Dos Santos Silva (2025), ao investigar a realidade amazônica, aponta que a gestão escolar enfrenta desafios específicos relacionados à distância geográfica, à escassez de profissionais especializados e à limitação de recursos pedagógicos, o que intensifica as barreiras ao acesso e à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade. Essa leitura dialoga com a abordagem espacial defendida por Gomes (2021), que sustenta a necessidade de incorporar variáveis territoriais na formulação e avaliação de políticas educacionais, superando modelos uniformizadores que desconsideram desigualdades intraurbanas e interregionais. Ao propor a transição de uma lógica de igualdade formal para uma perspectiva de equidade territorial, Duarte (2023) demonstra que políticas focalizadas em territórios vulneráveis podem produzir efeitos redistributivos concretos, desde que acompanhadas de monitoramento contínuo e participação comunitária. Contudo, Abrantes (2022), ao analisar experiências internacionais de territórios educativos de intervenção prioritária, adverte que a simples delimitação espacial de áreas vulneráveis não garante mitigação das desigualdades, sendo indispensável que as ações estejam articuladas a estratégias pedagógicas consistentes e financiamento adequado.

No campo da inclusão educacional, as desigualdades territoriais assumem contornos ainda mais complexos quando se considera a implementação do Atendimento Educacional

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

Especializado. Miranda (2025) destaca que a consolidação do AEE como prática complementar e suplementar à escolarização regular depende de infraestrutura específica, formação docente especializada e articulação intersetorial, elementos que variam significativamente entre regiões. Em contextos onde tais condições são insuficientes, o AEE tende a se limitar a ações pontuais, incapazes de alterar estruturalmente as trajetórias escolares dos estudantes público-alvo da educação especial. Essa realidade se agrava diante das desigualdades digitais analisadas por De Sousa Almeida (2025), que evidencia como a distribuição desigual de tecnologias educacionais e conectividade aprofunda distâncias entre territórios, especialmente em cenários de aprendizagem mediada por recursos digitais. Assim, o acesso formal à escola não assegura igualdade de oportunidades quando as condições materiais e tecnológicas são distribuídas de maneira assimétrica.

Por fim, a discussão sobre território e desigualdades de acesso deve incorporar uma perspectiva interseccional dos direitos humanos, reconhecendo que fatores como classe, raça, gênero e deficiência interagem com a dimensão espacial para produzir múltiplas camadas de exclusão. Detoni (2026) argumenta que a desigualdade educacional no Brasil não pode ser compreendida isoladamente do padrão estrutural de desigualdade social, sendo o território o espaço onde essas intersecções se materializam de forma concreta. Nesse quadro, as políticas educacionais de inclusão precisam transcender a universalização abstrata e assumir um compromisso redistributivo orientado pela equidade territorial. Dos Santos (2025) reforça que a superação das desigualdades educacionais requer integração entre planejamento geopolítico, financiamento diferenciado e fortalecimento das capacidades locais de gestão. Desse modo, o enfrentamento das disparidades de acesso não se resume à ampliação de matrículas, mas exige reconfiguração das condições estruturais que, no interior dos territórios, determinam quem efetivamente tem garantido o direito à educação em sua dimensão plena.

CONDIÇÕES MATERIAIS, REDES DE APOIO E SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

A consolidação de práticas inclusivas depende, de maneira decisiva, das condições materiais disponíveis nas instituições escolares, uma vez que a mediação pedagógica não se realiza em abstrato, mas em contextos concretos marcados por infraestrutura, recursos humanos e suporte técnico. Dos Santos (2025) argumenta que as políticas públicas de inclusão esbarram em limites estruturais quando não são acompanhadas de financiamento adequado e redistribuição equitativa de recursos entre os territórios, o que compromete a efetividade das ações voltadas ao público da educação especial. Essa constatação converge com a análise de Ribeiro e Vóvio (2017), ao evidenciar que a vulnerabilidade social

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

territorializa desigualdades escolares, produzindo cenários nos quais a precariedade material das escolas dificulta tanto o acesso quanto a permanência qualificada dos estudantes. Nessa perspectiva, Gomes (2021) sustenta que a gestão educacional deve incorporar uma abordagem espacial capaz de identificar assimetrias e orientar políticas redistributivas, pois a equidade não se constrói sem considerar a desigual distribuição de equipamentos, serviços especializados e profissionais capacitados. Quando tais condições são insuficientes, a mediação pedagógica tende a se fragilizar, reduzindo-se a iniciativas isoladas que não alcançam transformação estrutural.

A presença e a consolidação de serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado, constituem elementos centrais na organização de redes de apoio que sustentem processos inclusivos consistentes. Miranda (2025) destaca que o AEE, concebido como prática complementar e suplementar à escolarização regular, exige articulação entre planejamento pedagógico, formação específica e adequação de espaços físicos e materiais, sob pena de se tornar mero dispositivo formal. Em contextos regionais marcados por desigualdade de gestão e liderança educacional, como apontam Dos Santos Silva (2025), a implementação desses serviços encontra obstáculos relacionados à escassez de profissionais especializados e à limitação de recursos institucionais. Abrantes (2022), ao examinar experiências de intervenção prioritária em territórios vulneráveis, demonstra que políticas focalizadas podem produzir resultados mitigadores das desigualdades, desde que integradas a estratégias pedagógicas consistentes e sustentadas por investimento contínuo. Duarte (2023) reforça que a transição da desigualdade para a equidade escolar requer políticas territorializadas que articulem infraestrutura, formação docente e serviços de apoio, evitando soluções uniformes que desconsiderem especificidades locais.

No âmbito da mediação pedagógica, as condições materiais se articulam às metodologias e às tecnologias utilizadas no cotidiano escolar. As novas metodologias voltadas ao reforço da mediação inclusiva demandam ambientes estruturados, planejamento colaborativo e recursos didáticos adequados, sem os quais a inovação pedagógica perde densidade. Peixoto (2022) acrescenta que as tecnologias podem reconfigurar o trabalho pedagógico, ampliando possibilidades de interação e personalização da aprendizagem, mas sua eficácia depende de acesso equitativo e formação docente consistente. Tal análise dialoga com De Sousa Almeida (2025), que evidencia como desigualdades digitais aprofundam exclusões quando determinados territórios carecem de conectividade e equipamentos, limitando a participação de estudantes com necessidades específicas em contextos híbridos ou digitais de aprendizagem. Assim, a incorporação tecnológica não se traduz automaticamente

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

em inclusão, sendo indispensável integrá-la a políticas estruturais de superação das assimetrias territoriais.

A constituição de redes de apoio efetivas ultrapassa a dimensão escolar e envolve a participação ativa das famílias e da comunidade. De Souza *et al* (2025) ressalta que o papel da família na educação inclusiva é elemento crucial para a continuidade das intervenções pedagógicas, sobretudo quando articulado a práticas escolares abertas ao diálogo e à corresponsabilidade. Da Paz Visgueiro (2025) observa que a relação família escola, especialmente no ensino fundamental II, revela tensões e potencialidades que influenciam diretamente o sucesso das estratégias inclusivas. De Oliveira Cardoso (2025) amplia essa discussão ao destacar a importância da escuta familiar na construção de práticas pedagógicas inovadoras voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista, demonstrando que a mediação não se limita ao espaço da sala de aula, mas se constitui em interface permanente entre escola e contexto doméstico. Aragão (2023) reforça que parcerias estruturadas entre professores, famílias e equipe escolar produzem efeitos positivos na organização do trabalho pedagógico, enquanto Tourém (2024) evidencia o potencial da integração entre práticas pedagógicas e tecnologias, mediada pela colaboração familiar, para fortalecer processos inclusivos. Nesse cenário, Carvalho (2020) sustenta que a formação centrada na escola é estratégia relevante para qualificar a organização do trabalho pedagógico, consolidando redes internas de apoio que dialoguem com os serviços especializados externos.

Por fim, a análise das condições materiais e das redes de apoio deve ser situada no horizonte mais amplo das desigualdades sociais e dos direitos humanos. Detoni (2026) argumenta que a educação inclusiva não pode ser dissociada das estruturas interseccionais que produzem exclusões, pois fatores como classe, raça e deficiência interagem na configuração das oportunidades educacionais. Nesse sentido, a ausência ou fragilidade de serviços especializados em determinados territórios reforça padrões históricos de marginalização, exigindo políticas integradas que articulem educação, assistência social e saúde. Dos Santos (2025) aponta que a superação das desigualdades educacionais demanda coordenação entre diferentes níveis de governo e fortalecimento das capacidades locais, enquanto Gomes (2021) insiste na necessidade de planejamento territorial sensível às disparidades regionais. Assim, a construção de uma escola inclusiva, conforme defende Lopes (2025), depende da convergência entre condições materiais adequadas, redes de apoio articuladas e serviços especializados consolidados, sob pena de a inclusão permanecer circunscrita ao plano normativo, distante da experiência concreta dos sujeitos que dela necessitam.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

IMPACTOS DAS DESIGUALDADES TERRITORIAIS NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA

As desigualdades territoriais incidem de maneira decisiva sobre os processos de escolarização inclusiva, configurando trajetórias educacionais profundamente marcadas pela distribuição desigual de recursos, oportunidades e políticas de apoio. Duarte (2023), ao analisar os efeitos de uma política educacional em território vulnerável, demonstra que a mera ampliação de matrículas não assegura equidade quando persistem assimetrias estruturais que condicionam o cotidiano escolar. A transição da desigualdade para a equidade exige intervenções territorializadas capazes de alterar as condições objetivas de funcionamento das escolas, sobretudo naquelas inseridas em contextos de precariedade socioeconômica. Nesse sentido, Gomes (2021) argumenta que a gestão educacional precisa incorporar uma abordagem espacial que reconheça o território como variável analítica central, pois as políticas uniformes tendem a reproduzir desigualdades ao desconsiderar especificidades regionais. Quando a dimensão territorial é ignorada, a inclusão corre o risco de permanecer formal, sem produzir efeitos concretos na aprendizagem e na permanência dos estudantes público-alvo da educação especial.

Os impactos dessas desigualdades tornam-se ainda mais evidentes quando se observa a implementação do Atendimento Educacional Especializado como suporte complementar à escolarização regular. Miranda (2025) ressalta que o AEE depende de infraestrutura adequada, formação docente específica e articulação intersetorial para cumprir sua função pedagógica, elementos que variam significativamente entre regiões. Em territórios com menor capacidade administrativa e financeira, a oferta do AEE tende a ser fragmentada ou insuficiente, comprometendo a continuidade das intervenções e a personalização do ensino. Da Silva (2025), ao examinar dados do Censo Escolar entre 2014 e 2024, evidencia que o crescimento quantitativo das matrículas na educação inclusiva não elimina disparidades regionais na qualidade do atendimento, revelando diferenças expressivas na disponibilidade de salas de recursos e profissionais especializados. Essa discrepância demonstra que a inclusão numérica não se traduz automaticamente em inclusão qualitativa, sendo os processos de escolarização fortemente condicionados pelas condições territoriais.

Além da dimensão estrutural, as desigualdades territoriais influenciam a construção curricular e as práticas pedagógicas, afetando a maneira como a diversidade é incorporada ao cotidiano escolar. Xavier (2025) sustenta que a territorialidade atravessa o currículo ao articular dimensões sociais, culturais e econômicas que moldam a experiência educativa, indicando que práticas inclusivas precisam dialogar com as realidades locais para evitar

ISSN: 2966-2877
Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

padronizações excludentes. Em contextos marcados por pobreza e vulnerabilidade, a ausência de reconhecimento das especificidades culturais pode intensificar processos de marginalização, sobretudo quando estudantes com deficiência enfrentam simultaneamente barreiras socioeconômicas. Pires (2025), ao discutir desenvolvimento regional e educação inclusiva, amplia esse debate ao evidenciar que políticas voltadas à superdotação e às altas habilidades também sofrem influência territorial, revelando que tanto a exclusão quanto o não reconhecimento de potencialidades estão associados a dinâmicas regionais de desigualdade. Assim, os processos de escolarização inclusiva não podem ser compreendidos isoladamente da estrutura socioespacial que os sustenta.

Desse modo, os impactos das desigualdades territoriais nos processos de escolarização inclusiva manifestam-se na infraestrutura escolar, na oferta de serviços especializados, na organização curricular e na própria experiência subjetiva dos estudantes. Duarte (2023) aponta que políticas focalizadas em territórios vulneráveis podem produzir avanços quando articuladas a estratégias redistributivas consistentes, enquanto Gomes (2021) enfatiza que a equidade requer planejamento educacional sensível às disparidades regionais. Miranda (2025) reforça que o fortalecimento do AEE é condição indispensável para reduzir assimetrias, mas sua eficácia depende da consolidação de redes institucionais e recursos adequados. Ao integrar dados empíricos sobre inclusão escolar, Da Silva (2025) evidencia que persistem diferenças significativas entre regiões, o que confirma que a escolarização inclusiva permanece atravessada por desigualdades estruturais. Dessa forma, a efetivação do direito à educação inclusiva demanda políticas que reconheçam o território como dimensão constitutiva da desigualdade, promovendo redistribuição de recursos, fortalecimento institucional e valorização das diversidades locais como fundamentos de uma equidade educacional substantiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que a inclusão educacional, quando examinada sob a lente das desigualdades territoriais, ultrapassa a dimensão normativa e revela a complexa articulação entre espaço, políticas públicas e condições materiais de escolarização. Demonstrou-se que o território não constitui apenas o cenário onde as políticas são implementadas, mas elemento estruturante que condiciona sua eficácia, delimitando possibilidades concretas de acesso, permanência e aprendizagem. A presença ou ausência de infraestrutura adequada, serviços especializados, formação docente consistente e redes de apoio intersetoriais influencia diretamente a qualidade dos processos

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

inclusivos, produzindo trajetórias educacionais profundamente desiguais. Assim, a universalização formal do direito à educação não se converte automaticamente em equidade substantiva, sobretudo em contextos marcados por vulnerabilidade social e precariedade institucional. A permanência de assimetrias regionais na oferta do Atendimento Educacional Especializado, na disponibilidade de recursos tecnológicos e na capacidade de gestão escolar evidencia que a inclusão ainda se realiza de modo heterogêneo no território brasileiro, exigindo revisão crítica das estratégias de implementação das políticas públicas.

Conclui-se, portanto, que os impactos das desigualdades territoriais nos processos de escolarização inclusiva revelam a necessidade de reconfiguração das políticas educacionais em direção a um modelo que integre redistribuição de recursos, fortalecimento institucional e valorização das especificidades regionais. A efetivação do direito à educação inclusiva depende da capacidade do Estado de articular financiamento, planejamento e monitoramento contínuo, garantindo que serviços especializados, tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras estejam disponíveis de forma equitativa em todos os territórios. Somente mediante essa articulação estrutural será possível transformar a inclusão de um princípio jurídico em experiência concreta de aprendizagem, participação e desenvolvimento pleno para todos os estudantes, independentemente do espaço social em que estejam inseridos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Têm os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária mitigado as desigualdades educativas e sociais?. **Cidades. Comunidades e Territórios**, n. 45, 2022.

ARAGÃO, Antônio Carlos Luiz. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 218-232, 2023.

BENTO, António; MENDES, Guida; PACHECO, Dulce. Relação escola-família: participação dos encarregados de educação na escola. **CIAIQ2016**, v. 1, p. 603-612, 2016.

CARMONA, Carlos Alonso. Diferenças de classe no envolvimento parental: interações e processos. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 52, 2025.

CARVALHO, Ademar de Lima; MANGIALARDO, Izelda Goreth dos Santos. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. **Eccos Revista Científica**, n. 55, 2020.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

D'OLIVEIRA, Andreia Filipa Graça. **Suporte parental e envolvimento escolar e vocacional.** 2022.

DA COSTA, Cleidineia Cavalcante. Escolarização inclusiva de alunos com deficiência intelectual sob a ótica de um docente recém-formado. **Revista Inova Ciência & Tecnologia/Innovative Science & Technology Journal**, v. 10, n. 1, 2024.

DA PAZ VISGUEIRO, Patrícia Cristina Sampaio. A relação família-escola na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental ii. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 52, 2025.

DA SILVA TOMÉ, Adonis; MARTINS, Ida Carneiro; GIMENEZ, Roberto. Educação inclusiva e a relação família-escola: Um panorama de duas décadas de produção de conhecimento. **Diversidade e Educação**, v. 11, n. 2, p. 560-588, 2023.

DA SILVA, Aline Maira; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da educação**, v. 7, n. 19, p. 191-205, 2016.

DA SILVA, André Costa et al. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM NÚMEROS: UMA ANÁLISE SEGUNDO O CENSO ESCOLAR (2014–2024). **Revista de Geopolítica**, v. 16, n. 5, p. e876-e876, 2025.

DA SILVA, Débora Guimarães Gonçalves. **Perceções das famílias sobre os processos de escolarização e as modalidades de envolvimento e participação parental promovidas no projeto Farol**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa (Portugal).

DE ALMEIDA RIBEIRO, Carla Cassiana Lima. **A Participação da Família de Estudantes com Deficiência na Gestão da Escola: Implicações no Processo de Inclusão Escolar**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia (Brazil).

DE ALMEIDA, Cátia Sofia Parreira. **Programa TEIP–quais os efeitos da política pública na redução das desigualdades? Estudo de Caso no Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo**. 2025. Dissertação de Mestrado. Universidade NOVA de Lisboa (Portugal).

DE MELO NASCIMENTO, Francisco Elionardo et al. A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, n. 2, p. 1-24, 2021.

DE OLIVEIRA CARDOSO, Marilda; PINTO, Fábio Coelho. Interfaces da escuta familiar na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Estratégias colaborativas para a inovação pedagógica. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 7, n. 7, p. 671-694, 2025.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

DE SOUSA ALMEIDA, Alexsandra Tomaz. Tecnologias na educação: desafios no processo de inclusão e desigualdades em contextos digitais de aprendizagem. **Educação & Inovação**, 2025.

DE SOUZA, Quéli Santiago et al. A Importância Da Participação Da Família Na Vida Escolar Do Aluno. **Missioneira**, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2025.

DE SOUZA, Saimo Ferreira; SANTOS, Alex Bastista. O Papel da Família na Educação Inclusiva: Uma Perspectiva Crucial. **Maiêutica-Inclusiva**, v. 6, n. 1, 2025.

DETONI, Juliano Morais. Desigualdade social e educação no Brasil: uma análise interseccional a partir dos direitos humanos. **Revista DCS**, v. 23, n. 87, p. e4619-e4619, 2026.

DO BREVIÁRIO, Álaze Gabriel et al. Família, escola e sociedade: um triângulo de transformação educacional. **Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica| Vol**, v. 4, n. 21, p. 865, 2025.

DOS SANTOS SILVA, Angela Delma Maciel et al. Gestão escolar e desigualdade regional: desafios da liderança educacional na Amazônia. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 11, p. 441-450, 2025.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. Inclusão excludente–o abismo entre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a realidade da escolarização de estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, v. 23, n. 4, p. 188, 2025.

DOS SANTOS, Gean Medrado et al. DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO. **Revista de Geopolítica**, v. 16, n. 5, p. e949-e949, 2025.

DUARTE, Rodrigo Gonçalves. Da desigualdade a equidade escolar: os efeitos de uma política educacional em um território vulneravel brasileiro. In: **Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra**. 2023.

GOMES, Sandra; MELO, Francymonni Yasmim Marques de. Por uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais: equidade para superar desigualdades. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e234175, 2021.

HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da; FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 245-262, 2017.

LIMAS, Ariana Geraldo et al. Cultura escolar inclusiva: a influência da participação familiar na transformação de atitudes e práticas pedagógicas. **Revista foco**, v. 18, n. 7, p. e9349-e9349, 2025.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-20, 2022.

LOPES, Pedro Borba. Construindo uma escola inclusiva: modelos, práticas e desafios. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 2554-2561, 2025.

MACHADO, Rosângela; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; MELLO, AG de. A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: educação inclusiva e produção de sentidos. **Estudos da Deficiência na Educação**, v. 49, 2022.

MATEUS, Raquel Oliveira. **A escola perante as desigualdades socioeconómicas:** o papel das equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo. 2025.

MIRANDA, Leandro et al. O papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE)–desafios e perspectivas para a implementação do AEE como prática pedagógica complementar e suplementar à escolarização, à luz do novo decreto federal. **Editora Impacto Científico**, p. 1257-1289, 2025.

OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima et al. **Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva.** 2020.

PADOVINI, Bruna Di Richelle Souza. C**ontribuições da família no processo de escolarização na infância:** limites e possibilidades. 2016.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias na mediação do trabalho pedagógico: uma nova perspectiva didática?. **Série-Estudos**, v. 27, n. 59, p. 39-60, 2022.

PIRES, Lucélia Rodrigues Muniz; DE JESUS, Edna Maria; DE LOURDES ALVES, Maria. Desenvolvimento Regional E Educação Inclusiva: O Papel Da Superdotação Na Construção De Territórios Equitativos. **ARACÊ**, v. 7, n. 8, p. e7386-e7386, 2025.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, p. 71-87, 2017.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzebio; GOMES, Claudia. Educação inclusiva: refletindo sobre a relação escola-família. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 57548-57564, 2020.

SOBRAL, Carla Sofia Varela Pavia Prego. **Mediação escolar e relação escola família: um estudo de caso no Agrupamento de Escolas de Arraiolos**. 2025. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.

TOUREM, Rafael Viêro et al. **Educação Inclusiva:** explorando o potencial da integração entre família, práticas pedagógicas e tecnologias para a inclusão escolar. 2024.

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

DOI: https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v3i1.82

XAVIER, Marcilene Damasceno; DA ROCHA, Carlos José Trindade. Territorialidade e Diversidade no Currículo: Dimensões Sociais, Culturais e Econômicas da Prática Pedagógica Inclusiva. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 32, p. e17654-e17654, 2025.

Submetido: 08 de Março de 2026
Aceito: 15 de Março de 2026
Publicado: 16 de Março de 2026

Esta obra está sob licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional