

PERCEPÇÃO DE PAIS E RESPONSÁVEIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E O ATENDIMENTO DA ESCOLA OFERECIDO AOS SEUS FILHOS^{1,2}

PERCEPTION OF PARENTS AND RESPONSIBLES ABOUT SCHOOL INCLUSION AND THE CARE PROVIDED TO THEIR CHILDREN

Camila Elidia Messias dos SANTOS³
Olga Maria Piazzentin Rolim RODRIGUES⁴
Vera Lucia Messias Fialho CAPELLINI⁵

RESUMO: O presente estudo pretendeu avaliar o efeito de uma intervenção em consultoria colaborativa com as professoras, baseada no Desenho Universal de Aprendizagem, sobre dois aspectos. O primeiro foi descrever e comparar como os pais de crianças, entre eles pais de crianças com deficiência, avaliavam o atendimento oferecido aos filhos. O segundo foi verificar o que eles conheciam sobre educação inclusiva. Participaram 26 pais e/ou responsáveis por alunos de duas classes comuns do terceiro ano do Ensino Fundamental. Nas duas turmas, havia alunos com deficiência. Eles responderam, inicialmente: a) Questionário de Identificação Inicial; b) Critério de Classificação Econômica Brasil; e c) Questionário sobre Inclusão na Escola. Após a intervenção, os pais responderam novamente ao Questionário sobre Inclusão na Escola. Os resultados indicaram que a maioria dos pais avaliou o atendimento ofertado pela escola como ótimo/muito bom. Em parte, esse resultado poderia ser atribuído à intervenção realizada com as professoras. Todavia, também relataram sentir-se impotentes para tecer avaliações sobre o ensino durante a pandemia. Observou-se o desconhecimento, tanto no pré como no pós-teste, dos pais de crianças típicas sobre o objetivo da educação inclusiva. Ainda que sem uma intervenção específica com os pais, o estudo contribuiu para sensibilizá-los, considerando suas colocações finais.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Pais. Relação família-escola. Professor de Ensino Fundamental. Educação Especial.

ABSTRACT: The present study aimed to evaluate the effect of a collaborative consulting intervention with teachers, based on Universal Design for Learning, focusing on two aspects. The first was to describe and compare how parents of children, including those of children with disabilities, assessed the services provided to their children. The second was to ascertain their understanding of inclusive education. A total of 26 parents and/or guardians of students from two regular third-grade classes participated in the study. Both classes included students with disabilities. Initially, they completed: a) an Initial Identification Questionnaire; b) the Brazil Economic Classification Criterion; and c) a Questionnaire on School Inclusion. After the intervention, the parents responded again to the Questionnaire on School Inclusion. The results indicated that the majority of parents rated the services provided by the school as excellent/very good. This outcome could partly be attributed to the intervention conducted with the teachers. However, parents also expressed feeling powerless to evaluate the teaching during the pandemic. There was a noted lack of understanding among parents of typical children regarding the objectives of inclusive education, both before and after the intervention. Even without a specific intervention targeting the parents, the study contributed to raising their awareness, as reflected in their final comments.

KEYWORDS: School inclusion. Parents. Family-school relationship. Elementary School teacher. Special Education.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0123>

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – Processo nº 2019/05068.

³ Pós-doutoranda. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências. Bauru/São Paulo/Brasil. E-mail: camila.messias@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1428-9899>

⁴ Professora Adjunta. Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências. Bauru/São Paulo/Brasil. E-mail: olga.rolim@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5332-256X>

⁵ Professora Titular. Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências. Bauru/São Paulo/Brasil. E-mail: vera.capellini@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9184-8319>

1 INTRODUÇÃO

A relação entre família e escola é um fator de extrema relevância para o estabelecimento do processo de inclusão escolar (Brito & Silva, 2019; Sira et al., 2018). No entanto, para que sua implementação possa ser materializada, depende de uma série de condições, predominantemente associadas à participação e às atitudes dos diferentes parceiros envolvidos nesse processo (Paseka & Schwab, 2020; Vlachou et al., 2016).

Recorda-se que o movimento de Educação Inclusiva foi iniciado por pessoas com deficiência ou por pais de alunos com deficiência. Esse público passou a reivindicar os direitos à igualdade de oportunidades na educação e na sociedade (De Boer et al., 2010). Os pais de alunos com desenvolvimento típico, parte do sistema escolar, também influenciam o atendimento aos alunos com deficiência de diversas maneiras (Vlachou et al., 2016). As mensagens explícitas e/ou implícitas que os pais expressam em atitudes e comportamentos podem contribuir, ou não, para o sucesso da Educação Inclusiva, a partir da influência nas ações de seus filhos, das escolas, dos professores e demais autoridades (Freitas et al., 2015).

É importante investigar as percepções que os pais têm sobre o impacto da Educação Inclusiva na escolarização de seus filhos. Eles podem fornecer informações orientadoras para o desenvolvimento de programas inclusivos que otimizem o apoio à inclusão em toda a escola e na comunidade em geral (Sira et al., 2018; Sosu & Rydzewska, 2017). Todavia, as escolas devem ser proativas no envolvimento dos pais nas atividades escolares para engajá-los a participar. O diálogo entre pais e escola pode ajudar a mudar suas atitudes em relação à inclusão e colaborar com o desenvolvimento de práticas inclusivas para os alunos (Paseka & Schwab, 2020).

A percepção dos pais sobre a inclusão vem ganhando interesse mundial. No entanto, há pouca consistência entre os resultados encontrados nas pesquisas (Freitas et al., 2015; Sira et al., 2018). Sira et al. (2018) investigaram as percepções, os pensamentos e as atitudes de sete pais de crianças com desenvolvimento típico matriculadas em salas de aula pré-escolares inclusivas. Os resultados indicaram que os pais apoiavam a filosofia de inclusão, mas sentiam-se menos confiantes em sua capacidade de explicar a seus filhos pequenos as limitações associadas às necessidades das crianças com deficiência.

Simón et al. (2023) desenvolveram um estudo com o objetivo de conhecer as atitudes em relação à inclusão e os benefícios associados a ela. Participaram 323 famílias que tinham filhos matriculados em escolas frequentadas por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em diferentes etapas educacionais. Os resultados mostraram atitudes positivas em relação à Educação Inclusiva de alunos com TEA em todas as famílias, sendo mais frequentes entre as famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)⁶. Das famílias que identificaram o benefício da inclusão, as atitudes estavam relacionadas à colaboração com a escola e à satisfação com os professores.

A inclusão de alunos com deficiências físicas ou com dificuldade de aprendizagem parece ser mais apoiada do que a de alunos com distúrbios comportamentais e deficiência intelectual mais grave (Albuquerque et al., 2018; Paseka & Schwab, 2020; Vlachou et al., 2016). As crenças de 40 pais de alunos com desenvolvimento típico sobre diferentes aspectos da edu-

⁶O Termo “Necessidades Educativas Especiais” é adotado pelos autores de estudos internacionais; optou-se, assim, pela permanência devido à caracterização de cada país. As autoras deste estudo utilizam o termo “aluno com deficiência”.

cação de alunos com deficiência foram analisadas, com foco na Educação Inclusiva (Vlachou et al., 2016). Os resultados indicaram que 45% (n = 18) dos pais relataram que a escolaridade especial segregada é o contexto educacional mais apropriado para alunos com NEE. Para eles, a colocação na escola comum dependia das necessidades da criança, sendo preferível para alunos com dificuldades de mobilidade ou dificuldades de aprendizagem. A colocação de alunos com deficiências auditivas, visuais e intelectuais e dos com TEA seria mais difícil devido às dificuldades para seguir o currículo.

Albuquerque et al. (2018) caracterizaram as atitudes de 350 pais de crianças com desenvolvimento típico em face da inclusão escolar de crianças com algum tipo de deficiência. Os resultados demonstram que os pais tendem a apresentar atitudes neutras diante da inclusão de crianças com algum tipo de deficiência. Atitudes mais positivas foram observadas em relação a crianças com deficiência auditiva, enquanto a aceitação foi menor para aquelas com Síndrome de Down ou Transtorno de Comportamento. Quando a criança com deficiência foi descrita de uma forma que realçava suas capacidades, as atitudes foram mais positivas.

Variáveis como maior nível de escolaridade, renda e contato com alunos com deficiência também estão associadas a atitudes mais positivas em relação à inclusão escolar (De Boer et al., 2010; Freitas et al., 2015; Paseka & Schwab, 2020). De Boer et al. (2010) revisaram a literatura sobre as atitudes dos pais em relação à Educação Inclusiva. Eles relacionaram variáveis sociodemográficas e as atitudes dos pais na participação social de crianças com necessidades especiais. Os autores destacaram que o quadro geral é positivo: pais com nível socioeconômico alto, mais escolaridade e experiência com a Educação Inclusiva apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão.

Outros estudos apontaram que os pais de alunos com deficiência parecem identificar melhor as necessidades das escolas e as fragilidades do sistema educativo (Carvalho et al., 2020; Smeha & Oliveira, 2014). Smeha e Oliveira (2014) objetivaram conhecer os fatores que contribuem para ou dificultam o processo de inclusão no sistema público regular. Os autores analisaram a percepção de cinco mães sobre a vida escolar dos filhos com Síndrome de Down, seus sentimentos e suas vivências. Três categorias finais emergiram. A primeira foi a busca pela inclusão do filho com Síndrome de Down. A segunda, a fragilidade da inclusão na rede regular de ensino. E a terceira, as dificuldades do processo de inclusão nas escolas regulares. Os resultados apontaram as disparidades entre o que está posto como ideal e o que se realiza na prática. O fato é que a escola se constituiu e ainda se mantém como uma instituição excludente.

Carvalho et al. (2020) identificaram as dificuldades de 84 mães de alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia. Os resultados apontaram que as atividades enviadas pela escola não atendiam às necessidades de seus filhos. Os pais relataram que as crianças não estavam lidando bem com as aulas remotas e não apresentavam interesse pelas atividades disponibilizadas. Além disso, perceberam diferenças no desenvolvimento do filho quando comparado ao outro filho sem necessidade especial.

Nos últimos anos, observou-se um aumento de estudos sobre a temática da Educação Inclusiva, especialmente sobre a percepção de pais e professores em relação à inclusão escolar. Contudo, as atitudes dos pais de alunos com desenvolvimento típico em relação à educação

de alunos com deficiência têm sido negligenciadas pelos pesquisadores (De Boer et al., 2010; Freitas et al., 2015; Albuquerque et al., 2018; Simón et al., 2023). São necessárias pesquisas que envolvam tanto a identificação das variáveis que podem influenciar as atitudes dos pais de alunos com deficiência quanto as dos pais de alunos com desenvolvimento típico em relação à Educação Inclusiva, pois as classes que buscam tornar-se inclusivas são compostas por alunos com características distintas, o que justifica o envolvimento de todos.

Portanto, o presente estudo pretendeu avaliar o efeito de uma intervenção em consultoria colaborativa com as professoras, baseada no Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), sobre dois aspectos. O primeiro foi descrever e comparar como os pais de crianças, incluindo aqueles de crianças com deficiência, avaliavam o atendimento oferecido aos filhos. O segundo foi verificar o que conheciam sobre educação inclusiva. A hipótese é que a exposição das professoras a uma consultoria colaborativa baseada no DUA geraria mudanças na visão dos pais sobre os dois aspectos: primeiro, na percepção do atendimento oferecido aos seus filhos e, segundo, na compreensão mais clara da Educação Inclusiva. O oferecimento de múltiplas estratégias para o ensino dos conteúdos escolares seria percebido pelos pais ao observarem o progresso escolar de seus filhos, incluindo aqueles com deficiência.

2 MÉTODO

A presente pesquisa faz parte da tese de Doutorado da primeira autora, Consultoria colaborativa para a inclusão escolar baseada no Desenho Universal para Aprendizagem (Santos, 2024), e do macroprojeto “Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas” (Capellini, 2019), subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – Processo nº 2019/05068. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Bauru, e pela Secretaria Municipal da Educação de Bauru, São Paulo. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

2.1 PARTICIPANTES

A amostra foi constituída por 26 pais e/ou responsáveis por alunos de duas classes comuns do terceiro ano do Ensino Fundamental. Em ambas as turmas, havia alunos com deficiência matriculados. Predominantemente, os respondentes eram do sexo feminino (88,5%), com idades entre 37 e 46 anos (53,9%). Relativo à escolaridade, prevaleceram os que concluíram o ensino médio (65,4%). Quanto às profissões que exerciam, os pais e responsáveis apresentaram uma grande diversidade de respostas. As de maior ocorrência foram: do lar (15,4%), seguida de professor (11,5%) e, empatados em terceiro lugar, autônomo e auxiliar de produção (5,75%). Dos respondentes, a maioria (84,6%) se encontrava em união estável, em famílias do tipo nucleares (77%), compostas por pai, mãe e filhos. Sobre a etnia, 61,5% se autodeclararam brancos, e 57,7% eram praticantes da religião evangélica. No geral (80,8%), moravam com o pai e/ou a mãe do aluno. Quanto à classificação econômica da família dos alunos, a maior prevalência se inseriu na classe B (53,9%) e C (34,6%). As famílias, em sua maioria, foram classificadas economicamente como média e superior média.

2.2 LOCAL

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental – anos iniciais, na cidade de Bauru, estado de São Paulo. Por ocasião da coleta de dados, as escolas encontravam-se em ensino híbrido, o que demandou o envio dos instrumentos para serem respondidos pelos pais em casa.

2.3 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados com os pais/responsáveis, foram utilizados:

- Questionário de Identificação Inicial – Pais/Responsáveis (QII-PaR). O questionário continha espaço para caracterização familiar, como: nome, idade, escolaridade/profissão, estado civil, tipo de família, etnia, religião, informações para contato e composição familiar.
- Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa [ABEP], 2016). Consiste em um sistema de classificação em classes econômicas baseado no poder de consumo do povo brasileiro. Essa classificação é feita a partir da posse de bens e não na renda familiar. Para cada bem possuído, há um sistema de pontos que são divididos em classes por meio de uma pergunta matriz.
- Questionário sobre Inclusão na Escola – Pais/Responsáveis (QIE-PaR). O questionário elaborado para esta pesquisa, era composto por cinco perguntas abertas. A resposta era dada em uma escala de resposta do tipo *Likert*, com cinco pontos, sendo: (1) Muito ruim e (5) Muito bom. O objetivo era obter a opinião sobre diferentes aspectos da inclusão e da Educação Inclusiva. Esses aspectos incluíam cinco aspectos. No primeiro, era perguntado como os pais avaliam o ensino ofertado a seus filhos. No segundo, se o filho tem apresentado alguma dificuldade escolar. No terceiro, quais necessidades do filho eles percebem que são atendidas. O quarto aspecto se referia às necessidades do filho que eles percebem que ainda precisam ser implementadas. No quinto, a questão era o que os pais/responsáveis sabem sobre a parceria da Educação Especial e Educação comum na escola do seu filho.

2.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, foi obtida a autorização da instituição escolar e o aceite das professoras indicadas para participação na pesquisa. Posteriormente, a escola agendou um horário para a coleta de dados com os pais das turmas selecionadas.

No dia previsto para a reunião inicial, a pesquisadora compareceu para apresentação da pesquisa e esclarecimento dos objetivos. Após, foi feito o convite aos pais/responsáveis dos alunos a participarem do estudo. Na ocasião, eles receberam um envelope contendo o TCLE e os instrumentos para lerem e preencherem em casa. Para os pais/responsáveis de alunos que não compareceram à reunião, o envelope foi enviado por intermédio de seus filhos. Do total de pais de alunos das duas salas ($n = 60$), 26 aceitaram participar e devolveram o termo assinado e os questionários respondidos.

Todavia, devido à pandemia, as atividades passaram a ser desenvolvidas em um sistema híbrido, que implicava a divisão das turmas em quatro grupos, um atendido a cada semana. Durante sete meses, as professoras das turmas participantes receberam, individualmente, 20 consultorias colaborativas baseadas no DUA. A partir da definição do conteúdo curricular, cada professora e a pesquisadora discutiam e refletiam sobre a definição de estratégias de ensino diversificadas. O objetivo era o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e universais, que contemplassem as necessidades e os estilos de cada um e de todos os alunos.

Após a aplicação de novas e múltiplas estratégias de ensino para conteúdos pré-definidos, a intervenção era avaliada em suas facilidades e dificuldades, bem como nos resultados obtidos junto aos alunos. Ao final da intervenção em consultoria colaborativa para os professores, os pais/responsáveis responderam ao Questionário sobre Inclusão na Escola - Pais/Responsáveis (QIE-PaR). O intuito dessa avaliação foi verificar se a consultoria colaborativa baseada no DUA para a inclusão escolar ofertada aos professores (variável independente) cumpria dois objetivos: o primeiro, a possível influência sobre como os pais avaliavam o atendimento oferecido aos filhos; o outro, o que conheciam sobre educação inclusiva.

2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados compreendeu frequências absolutas e relativas para as questões fechadas. As perguntas abertas do Questionário sobre Inclusão na Escola – Pais/Responsáveis (QIE-PaR) foram tratadas a partir da análise qualitativa textual das respostas produzidas pelos pais e responsáveis.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados de cada questão foram comparados antes e depois da intervenção em consultoria colaborativa para os professores. O pré-teste foi composto por um grupo de 26 pais e responsáveis, e o pós-teste por 24 (dois alunos saíram da escola durante a intervenção). Dada a pequena diferença numérica entre os grupos pré e pós, foram considerados os dados de todos os participantes.

No ano em que esta pesquisa foi conduzida, o cenário mundial vivenciava a pandemia de covid-19. As escolas haviam fechado suas portas e substituído as aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial. As questões tinham foco em como os pais avaliavam o ensino ofertado a seus filhos. Entretanto, as respostas obtidas ultrapassaram os pontos levantados e ampliaram as devolutivas dos pais/responsáveis para aspectos relacionados à pandemia. Isso provavelmente ocorreu porque a situação estava influenciando tanto o ensino dos filhos quanto a relação deles com a instituição escolar. A hipótese inicial era de que as crianças e, consequentemente, seus pais percebessem mudanças no fazer pedagógico das professoras. A expectativa era que essas mudanças refletissem no desempenho e na motivação das crianças, em consequência da consultoria colaborativa, mas essa hipótese não foi confirmada. A dificuldade pode ter sido decorrente dos desdobramentos da pandemia.

A Tabela 1, a seguir, mostra as categorias do pré-teste (21 respondentes) e do pós-teste (24 respondentes) para a primeira questão: “Como você avalia o ensino ofertado ao

seu(sua) filho(a)?”. Os dados demonstram que, no pré-teste, 42,3% (n = 11) dos participantes avaliaram o atendimento escolar como “Ótimo/Muito bom”, enquanto no pós-teste esse percentual subiu para 50% (n = 12). No pré-teste, 19,3% (n = 5) dos pais não responderam à questão. No pós-teste, 30,9% (n = 8) não deram respostas classificatórias sobre a escola, mas fizeram comentários sobre ela. Um dos respondentes (um pai) comentou: “Não consigo avaliar, só o professor” (P. 9).

Tabela 1

Avaliação do atendimento oferecido aos filhos durante a intervenção

Avaliação	Pré-teste		Pós-teste	
	n	%	n	%
Ótimo/Muito Bom	11	42,3	12	50
Bom	7	26,9	1	4,1
Regular	3	11,5	3	12,5
Não responderam	5	19,3	-	-
Não classificaram	-	-	8	33,3

Observa-se que as avaliações de metade dos pais sobre o processo de ensino-aprendizagem permaneceram positivas tanto no pré como no pós-teste. No entanto, aumentou o número de pais que não classificaram o atendimento oferecido aos seus filhos. Isso pode ter sido motivado pelo momento de incerteza e pelas responsabilidades pedagógicas atribuídas a eles (Garbe et al., 2020; Lunardi et al., 2021), ou, muitas vezes, pelo fato de não conseguirem acompanhar as atividades dos filhos devido à sobrecarga de trabalho (Borges & Cia, 2021). Ainda assim, dentro desse contexto, a maioria dos pais deste estudo considerava a relação com a escola e as professoras como positiva.

A Tabela 2 apresenta as categorias para as avaliações feitas do atendimento oferecido ao filho a partir dos comentários dos participantes. No pré-teste, seis participantes fizeram comentários, enquanto no pós-teste esse número subiu para oito.

Tabela 2

Categorias para as avaliações feitas do atendimento

Categorias	Pré-teste		Pós-teste	
	n	%	n	%
Para as respostas de classificação Ótimo				
1. Atribui à atenção dos professores atuais.	1	3,8	1	4,1
2. Atribui à escola.	1	3,8	-	-
3. Atribui ao ano anterior.	1	3,8	-	-
4. Apesar da pandemia está acompanhando bem.	-	-	1	4,1
5. Achou o ensino ótimo.	-	-	1	4,1
6. É muito difícil para os pais que trabalham ensinarem os filhos.	-	-	1	4,1
7. O desempenho melhorou com a volta às aulas.	-	-	1	4,1

Para as respostas da classificação Bom				
1. Atribui à atenção da professora atual.	1	3,8	-	-
2. Avalia o ensino como de boa qualidade.	-		1	4,1
Para as respostas da classificação Regular				
1. Ainda não deu para perceber.	1	3,8	-	-
2. Com mais aulas, o desempenho poderia ser melhor.	1	3,8	-	-
3. Sem aulas presenciais, o desempenho ficou pior.	-	-	1	4,1
4. O conteúdo dado é muito pouco.	-	-	1	4,1

Na classificação do ensino como “Ótimo”, a categoria “Atribui à atenção dos professores atuais” emergiu tanto no pré quanto no pós-teste. “Professoras muito atenciosas, mesmo a distância, sempre esclarecem nossas dúvidas” (Pré-teste, P. 8); “Ótimo, os professores e diretores estão de parabéns, todos são muito dedicados” (Pós-teste, P. 15).

Constatou-se que a avaliação positiva dos pais está condicionada ao trabalho do professor, à dedicação e, principalmente, à disponibilidade para responder às suas dúvidas. O trabalho em parceria entre professores e pais é considerado fundamental para o processo de escolarização. A literatura ressalta que a comunicação entre ambos deveria ser mais próxima e frequente (Borges & Cia, 2021; Garbe et al., 2020).

Na pandemia, essas necessidades foram acrescidas da orientação sobre o uso de recursos *online* e do esclarecimento de procedimentos para o desenvolvimento das atividades dos filhos (Garbe et al., 2020). É possível identificar que as famílias precisam se sentir apoiadas pelo professor e pelas demais famílias. Esse apoio pode vir na forma de informações sobre os possíveis benefícios de como se comunicar de forma eficaz, respondendo às necessidades dos seus filhos (Sira et al., 2018). Assim, quanto maiores os níveis de satisfação com a escola, mais positivas serão as crenças atitudinais acerca da inclusão escolar (Simón et al., 2023; Sosu & Rydzewska, 2017).

Na condição de pré-teste, foram reportadas, ainda na categoria “Ótimo”, que a condição da escola e a experiência do ano anterior contribuíram para essa avaliação. Aqueles que avaliaram o ensino como “Bom” destacaram a disponibilidade da professora sempre que solicitaram. Já os que classificaram como “Regular” evidenciaram que não houve tempo suficiente para perceber como era o ensino e avaliar a escola. Além disso, acreditavam que, com mais aulas, o desempenho dos alunos poderia melhorar, considerando que, no período do estudo, os filhos tinham apenas uma semana de aula presencial por mês.

No pós-teste, na categoria “Ótimo”, os pais mencionaram que, apesar da pandemia, os alunos estavam conseguindo acompanhar bem a turma. Também destacaram a dificuldade dos pais que trabalhavam e ensinavam os filhos, mas relataram que, após a retomada das aulas presenciais, os alunos melhoraram. No mundo contemporâneo, mudanças na rotina familiar são cada vez mais imprevisíveis devido às obrigações dos pais, que trabalham o dia todo e não conseguem acompanhar todo o processo de escolarização dos filhos (Burgos et al., 2021). Desse modo, lidar com essa nova demanda, além do próprio trabalho, tornou-se um grande dificultador, pois antes essa responsabilidade era exclusivamente da escola. A classificação como “Bom”

se deu em função da própria condição do ensino. Aqueles que classificaram como “Regular” justificaram sua avaliação devido à falta de aulas presenciais e à pouca quantidade de conteúdo ofertado aos alunos.

Almeida et al. (2017), ao analisarem as falas das famílias sobre a escola dos filhos, verificaram que foram feitas tanto declarações positivas quanto negativas. As positivas estavam relacionadas à qualidade do ensino de forma geral e à alfabetização das crianças de forma específica. Já os depoimentos negativos sinalizaram descontentamento com o trabalho da instituição nesses mesmos aspectos. Os resultados se assemelham aos elucidados pelos pais desta pesquisa, apesar de terem sido investigados em momentos distintos.

No cenário vivenciado, a preocupação com o currículo dos alunos foi um aspecto levantado pelos pais em relação à qualidade ou quantidade do conteúdo oferecido (Garbe et al., 2020). Os pais destacaram, de modo geral, uma apreensão habitual quanto ao progresso escolar de seus filhos. A consultoria colaborativa para os professores teve como foco a inclusão escolar e a ampliação de múltiplas estratégias para garantir o ensino e a aprendizagem dos alunos. Entretanto, as condições a que as escolas e os sistemas de ensino estavam expostos não possibilitaram que as crianças percebessem as mudanças. Consequentemente, seus pais também não notaram a diferença nas aulas, ocorridas em função da consultoria.

No pós-teste, apesar de alguns pais não terem classificado o atendimento oferecido às crianças, fizeram comentários sobre ele. Dos oito pais que comentaram, dois consideraram o atendimento muito fraco. Outros dois consideraram o trabalho muito bom, dois reconheceram que, apesar da pandemia, ajudaram e dois não conseguiram avaliar. Portanto, quatro dos pais perceberam avanços no ensino oferecido. Uma fala ilustra esse fato: “Vejo que foi um modo alternativo para que ela não fosse prejudicada durante a pandemia, priorizando o ensino e trazendo o conteúdo de todas as matérias” (P. 23).

A preocupação dos pais é que o filho tenha um progresso acadêmico adequado. Isso o prepararia para o futuro, tal como foi encontrado no estudo de Garbe et al. (2020). De outra forma, entende-se que o programa emergencial adotado para garantir a continuidade das aulas ocasionou déficits de aprendizagem, problemas na socialização e evasão escolar. Não há como saber a extensão do prejuízo nem quantos anos serão necessários para serem superados.

Dos pais, 24 responderam à Questão B – “Seu filho tem apresentado alguma dificuldade escolar?”. No pré-teste, 12 responderam que os filhos não estavam apresentando dificuldades escolares e 12 que os filhos estavam tendo dificuldades escolares. No pós-teste, essa distribuição se manteve de modo similar. Deles, 11 pais não identificaram dificuldades escolares nos filhos, e 13 apontaram que os filhos estavam tendo dificuldades escolares. A Tabela 3 mostra as categorias das respostas do pré, para 16 dos respondentes, e do pós-teste, para 19 respondentes.

Dentre os pais que não identificaram dificuldades nos filhos, no pré-teste, evidenciou-se que a realização de aulas de reforço contribuiu para que os alunos não apresentassem dificuldades. Assim, consideraram que, mesmo durante o período da pandemia, observaram boa resposta de aprendizagem nos filhos.

Tabela 3*Categorias de respostas sobre as dificuldades dos filhos*

Categorias	Pré-teste		Pós-teste	
	n	%	n	%
Os que responderam que os filhos não tiveram dificuldades				
1. Não, porque teve aula de reforço.	1	3,80	-	-
2. Apesar da pandemia, tem tido boa resposta no aprendizado.	1	3,80	-	-
3. Parece que tem preguiça.	-	-	1	4,10
4. Está melhorando na cópia.	-	-	1	4,10
5. Muitos conteúdos ficaram atrasados.	-	-	1	4,10
6. Está avançando com o esforço dos pais.	-	-	1	4,10
Os que responderam que os filhos tiveram dificuldades				
1. Ler e/ou escrever.	7	26,9	11	45,8
2. Matemática.	1	3,80	2	8,20
3. Autonomia.	1	3,80	1	4,10
4. Falta de concentração.	1	3,80	1	4,10
5. Não teve aulas.	2	7,60	-	-
6. Não responderam.	2	7,60	-	-

No entanto, no pós-teste, mesmo os pais que não identificaram dificuldades nos filhos mencionaram comportamentos negativos dos alunos. Entre eles, citaram a preguiça para realizar as atividades, a necessidade de melhorar a cópia no caderno e atrasos no conteúdo escolar. Enfatizaram os esforços que têm feito para que os filhos avançassem, como pode ser observado nos comentários dos respondentes: “Não, às vezes um pouco de preguiça para fazer as atividades em casa” (P. 8); “Não, para copiar, mas está melhorando. Com a pandemia, perdeu o conteúdo de escrita da lousa e está aprendendo agora. Muitos conteúdos ficaram atrasados, mas a professora está ajudando tanto ele quanto nós” (P. 11); e “Não, vem aprendendo com as listas de exercícios, esforço dos pais e alguns dias que frequenta a escola” (P. 22).

Durante o ensino remoto, esses comportamentos foram identificados pelos pais no estudo de Garbe et al. (2020). Os autores também se referiram ao tédio, à falta de motivação, à pouca capacidade de atenção, à ausência de envolvimento, de atitude, de comportamento, à cooperação e ao foco dos filhos para mantê-los envolvidos nos trabalhos escolares. Uma possível hipótese para os resultados obtidos no presente estudo pode ser a quantidade de horas dispendida pelos alunos para as atividades escolares no ambiente familiar. A casa se apresenta com outros estímulos e diferentes do ambiente escolar, além do pouco preparo dos pais para dar conta de acompanhar todas as atividades escolares dos filhos.

Dos pais que identificaram dificuldades, a leitura e a escrita se sobressaíram tanto no pré-teste quanto no pós-teste, com aumento substancial dos inquiridos, de 26,9% para 45,8%. Ainda que tenham sido apontadas no pré-teste várias dificuldades – por exemplo, em Matemática, na autonomia dos alunos para realizar as atividades, na concentração e na ausência de aulas presenciais – esses relatos se intensificaram no pós-teste. Os déficits de aprendizagem

dos alunos já eram frequentemente reportados no cenário nacional, não apenas como um problema dos estudantes com deficiência, mas também como uma dificuldade enfrentada por grande parte de seus colegas de turma (Almeida et al., 2017).

Os pais, ao identificarem as dificuldades de aprendizagem dos filhos, buscaram diversas maneiras de ajudá-los. Para um dos pais, a solução foi pagar uma professora particular para possibilitar melhor desempenho do filho. Uma saída para uma situação emergencial, mas que desobriga a escola do seu papel de ensinar quem apresenta dificuldades.

Quando minha filha estava na segunda série, ela estava com dificuldade na leitura, ela ia ter acompanhamento, mas aí veio a pandemia e atrapalhou tudo. Com isso, vi a necessidade de pagar uma professora particular para ajudar minha filha na questão da leitura, hoje ela já está melhor, mas acho que pode melhorar mais. (P. 5)

Em contrapartida, no caso do Pai 11, o investimento se deu em material, conteúdo e oferta de local apropriado para os estudos. Mesmo assim, às vezes, o aluno continuava a perder o foco nas horas do estudo. “Escrita, está bem difícil trabalharmos com ele na parte da escrita. Mesmo dando e tendo todo material, conteúdo e local apropriado. E, às vezes, ele perde a concentração e o foco” (P. 21).

Esses dados ressoam com pesquisas anteriores, que identificaram que as famílias recorreram à criatividade e demonstraram grande poder de adaptação para enfrentar a situação (Brito & Silva, 2019; Lunardi et al., 2021). A adaptabilidade às novas situações é normalmente desenvolvida por famílias que possuem alunos com deficiência (Brito & Silva, 2019). Contudo, famílias com melhor poder aquisitivo conseguiram desenvolver estratégias de ajustes frente à situação vivenciada. Essa era a condição financeira da maioria dos participantes (Classes B e C).

Muitas foram as alternativas que os pais desenvolveram durante as aulas remotas. Entre elas estão a organização da rotina, a adequação do local de trabalho e estudo, maior comunicação com os filhos e acompanhamento nas atividades escolares (Lunardi et al., 2021). Não obstante os esforços empreendidos pelos pais, nem todos surtiram o efeito esperado para a garantia do processo de ensino e aprendizagem. Tais dados apontam para a necessidade de a escola analisar a situação de cada aluno e oferecer outras estratégias de ensino.

No pós-teste, as dificuldades foram as mesmas do pré-teste, com destaque para a dificuldade de leitura e escrita. Também, 7,6% (n = 2) dos pais se queixaram de dificuldades na Matemática; 4,1% (n = 1) deles da falta de autonomia dos alunos; e 4,1% (n = 1) da baixa concentração para aprender. Estudos estimaram o impacto da pandemia no desempenho escolar, de até 70% na capacidade de leitura e compreensão de textos pelos alunos. Os prejuízos seriam maiores para países da América Latina, como o Brasil, após o fechamento das escolas (Instituto Unibanco, 2021). Tais dados confirmam a avaliação dos pais, que sugerem a necessidade de medidas urgentes de recuperação da aprendizagem de todos os estudantes.

Dos 26 pais, no pré-teste, 12 responderam à Questão C – “Quais necessidades dele(a) que percebe que são atendidas?”. No pós-teste, 23 pais responderam. Os dados estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4*Categorias de respostas sobre as necessidades dos filhos que julgam atendidas*

Pré-teste	Pré-teste		Pós-teste	
	n	%	n	%
1. Faltou atendimentos que atribui à pandemia.	2	7,6	3	12,5
2. A criança evoluiu no ano anterior.	1	3,8	-	-
3. Dificuldades estão na criança (não aprende, tem dificuldade, não sabe ler, não presta atenção).	6	23,0	10	41,6
4. A escola oferece suporte, reforço, professora ajuda.	8	30,7	10	41,6
5. O desempenho da criança melhorou, com mais autonomia.	-	-	1	4,1
6. Não responderam.	14	53,8	1	4,1

Os pais julgam que algumas necessidades dos filhos podem (ou devem) ser atendidas pela escola. No pré-teste, 30,7% (n = 8) dos responsáveis destacaram a oferta de suporte, reforço e ajuda da professora. Para 23% (n = 6) deles, são dificuldades da própria criança. Como exemplo estão: não sabe ler e escrever; não sabe ler e escrever em letra cursiva; regressão na leitura e escrita e perda de atenção. Em menor proporção, 7,6% (n = 2) destacou a falta de atendimentos devido à pandemia; e 3,8% (n = 1), o progresso de aprendizagem no ano anterior.

No pós-teste, 41,6% (n = 10) dos pais ressaltaram a necessidade da oferta de reforço e ajuda da professora. Outros 41,6% (n = 10) atribuíram a dificuldades da criança. Dos pais, 12,5% (n = 3) relataram a falta de atendimentos devido à pandemia. Um pai destacou a melhora do desempenho da criança, que obteve maior autonomia.

Alguns fatores presentes na pandemia desconfiguraram as situações de ensino-aprendizagem, próprias do ambiente escolar. Entre eles estão a ausência de rotina, administração diferente do tempo, a necessidade de suporte dos pais e a falta da presença do professor. Além do aumento da falta de atenção e a perda de concentração em assistir às aulas e, consequentemente, em realizar as atividades propostas (Lunardi et al., 2021). São fatores que colaboraram para as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Isso se deve à falta de suporte ou a percepção do pouco suporte recebido. Os pais tiveram de dividir a sua atenção com as obrigações do lar e do trabalho (Burgos et al., 2021; Garbe et al., 2020), impossibilitando o direcionamento do aluno para a atividade.

Em relação às necessidades que os pais julgaram mais atendidas, a professora, assim como a escola, parece exercer papel primordial nesse processo: “Se as crianças não sabem fazer as atividades, os professores estão sempre ajudando” (P. 6); e “Há orientações dos professores sempre que necessário” (P. 18).

Os discursos ratificaram a importância da família-escola. O diálogo frequente com o professor cria uma relação de parceria para a busca de sugestões e informações sobre o ensino dos alunos para atingir metas de aprendizagem (Borges & Cia, 2021). Essa aproximação foi um importante recurso para romper os obstáculos das dúvidas decorrentes das atividades. Em geral, o contato com a escola normalmente se dava nos horários de buscar os filhos na escola (Sira et al., 2018). Todavia, faz-se necessário que os professores orientem os pais na parceria

com a instituição educacional. Essa orientação aumenta o grau de confiança e o papel de sua participação para a construção de uma escola que atenda a todos (Paseka & Schwab, 2020).

Dos 26 pais, no pré-teste, nove responderam à Questão D – “Quais as necessidades dele(a) que entende que ainda precisariam ser implementadas?”. No pós-teste, 23 pais responderam à questão, conforme apresentado na Tabela 5 a seguir. Questionados sobre as necessidades dos filhos que ainda precisariam ser atendidas, os pais evidenciaram a aprendizagem de leitura e escrita, no pré-teste 26,9% e no pós-teste 33,3%.

Tabela 5

Categorias de respostas sobre as necessidades dos filhos que ainda precisam ser atendidas

Categorias	Pré-teste		Pós-teste	
	n	%	n	%
1. Aprendizagem de leitura e escrita.	7	26,9	8	33,3
2. Aprendizagem de Matemática.	1	3,8	1	4,1
3. Aprendizagem de uma língua estrangeira.	1	3,8	0	-
4. Precisa de alguém junto com ele.	1	3,8	0	-
5. Todas as necessidades estão sendo atendidas.	-	-	7	29,1
6. Na parte social, a comunicação (P. 25).	-	-	1	4,1
7. Mais salas de aula, com turmas menores e aula para todos.	-	-	1	4,1
8. Falta de interesse pela escola.	-	-	1	4,1
9. Alimentação.	-	-	1	4,1
10. Brincadeiras lúdicas.	-	-	1	4,1
11. Inteligência emocional.	-	-	1	4,1
12. Atribuiu dificuldades à pandemia.	-	-	1	4,1
13. Não responderam.	-	-	3	12,5

Observa-se que os pais têm noção de que crianças de terceiro ano deveriam fazer as atividades com autonomia. A compreensão que os pais têm sobre as dificuldades dos filhos fica evidente ao constatarem que eles estavam no terceiro ano e ainda não sabiam ler. Isso foi destacado por um participante: “Aplicar mais em ler e escrever as palavras sem que fossem pronunciadas sílabas por sílabas” (P. 3). Outras necessidades que ainda precisariam ser atendidas foram apresentadas no pré-teste. Entre elas foram citadas: aprendizagem da Matemática, da Língua Portuguesa e do apoio ao aluno. No caso dessa última categoria, a mãe do aluno com TEA reforçou a necessidade de um profissional de apoio, tanto para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem como de higiene pessoal. São auxílios importantes para que ele possa ter sua inclusão garantida: “Ele terá uma pessoa, para qualquer necessidade, para ensino e outras coisas que necessitar” (P. 16)

Os pais conhecem e defendem o direito de seus filhos com TEA serem educados em ambientes inclusivos para a valorização do seu desenvolvimento acadêmico e social (De Boer et al., 2010; Sosu & Rydzewska, 2017). Os pais também se preocupam quanto ao grau em que os sistemas escolares inclusivos atendem às necessidades específicas de seus filhos (Simón et al., 2023; Sosu & Rydzewska, 2017). Todavia, com frequência, os alunos com deficiência são os

mais prejudicados. Há pouca oferta de atividades e procedimentos adaptados às suas necessidades (Carvalho et al., 2020; Smeha & Oliveira, 2014), ratificando a falta de práticas inclusivas (Carvalho et al., 2020).

Para a Questão E – “O que você sabe sobre a parceria da Educação Especial e Educação Comum na escolarização do seu filho” –, a Tabela 6, a seguir, mostra as respostas dos pais nas duas condições. No pré-teste, 13 pais responderam à questão; e, no pós-teste, todos os 24 pais responderam.

No pré-teste, destaca-se que metade dos participantes não responderam à questão. Dos que responderam, 26,9% (n = 7) relataram saber muito pouco ou nada sobre a parceria entre Educação Especial e comum. Deles, 11,5% (n = 3) ressaltaram ser um trabalho para garantir a inclusão de crianças com deficiência. Para outros 11,5% (n = 3), é um trabalho que deve garantir o desenvolvimento de todas as crianças.

Tabela 6

Categorias de respostas sobre o que sabem da parceria da Educação Especial com a comum

Categorias	Pré-teste		Pós-teste	
	n	%	n	%
1. Muito pouco ou nada.	7	26,9	9	37,5
2. É um trabalho para garantir o desenvolvimento e a inclusão de crianças com deficiência.	3	11,5	7	29,1
3. É um trabalho para garantir o desenvolvimento de todas as crianças.	3	11,5	2	8,3
5. A Educação Especial deve ser implantada em todas as escolas.	-	-	2	8,3
5. Ainda falta estrutura em algumas escolas (acessibilidade).	-	-	1	4,1
6. É garantir que todos tenham os mesmos direitos.	-	-	2	8,3
7. O atendimento especial tem sido feito na instituição e não na escola.	-	-	1	4,1
8. Falta um trabalho com os pais das crianças com deficiência.	-	-	1	4,1
9. Não responderam.	13	50	-	-

A filosofia de inclusão é, geralmente, bem reconhecida nos sistemas educacionais. Todavia, os pais ainda possuem conhecimentos limitados sobre inclusão (Sira et al., 2018), direcionados a uma perspectiva focada no próprio aluno com deficiência (Vlachou et al., 2016). Na pesquisa desenvolvida por Vlachou et al. (2016), a maioria dos pais participantes ainda não estava bem-informada sobre políticas escolares relevantes para a educação inclusiva. Esta pode ser uma justificativa para os pais do presente estudo não terem respondido à pergunta.

No pós-teste, embora todos tenham respondido à questão, 37,5% (n = 9) ainda reportaram conhecer muito pouco ou nada sobre a parceria. Para 29,1% (n = 7), consiste em um trabalho para garantir a inclusão de crianças com deficiência. Os outros 8,3% (n = 2) relataram que é um trabalho que deve ser desenvolvido com todas as crianças. Contudo, outras categorias mais abrangentes surgiram. Entre elas, que a Educação Inclusiva deve ser implantada em todas as escolas, mas que em algumas faltam estrutura (acessibilidade). Outros pontos levantados foram: garantir que todos tenham os mesmos direitos e que o atendimento especial deve ser

feito na instituição e não na escola. Também relataram que há falta de um trabalho com os pais das crianças com deficiência.

Dos pais, 37% indicaram conhecer muito pouco ou nada sobre a parceria com a escola. Os resultados obtidos reafirmam o quanto a temática ainda é pouco difundida nas escolas. Um dos motivos pode ser pelo pouco conhecimento dos pais sobre o assunto, associado exclusivamente ao aluno com deficiência. Sosu e Ryzewska (2017) e Menino-Mencia et al. (2019) identificaram em estudos anteriores que os pais expressam sua preocupação com a Educação Inclusiva a partir da análise dos recursos escolares. Desse modo, a escola é inclusiva quando elas possuem recursos materiais, infraestrutura adequada e profissionais capacitados. Assim, faz-se necessário o alcance de informações e reflexão nos diversos aspectos para a garantia de um espaço escolar inclusivo e a contribuição de cada indivíduo para a melhoria desse processo.

4 CONCLUSÕES

Neste estudo, objetivou-se avaliar o efeito de uma intervenção em consultoria colaborativa com as professoras. Para isso, descreveu-se e comparou-se como os pais de crianças, entre eles pais de crianças com deficiência, avaliaram o atendimento oferecido aos filhos. Também investigou o que os pais conheciam sobre educação inclusiva, antes e depois da intervenção. De modo geral, os resultados indicaram que a maioria dos pais avaliou o atendimento ofertado aos seus filhos como positivo. O motivo alegado, principalmente, foi o trabalho desenvolvido pelas professoras, que demonstraram ser atentas, dedicadas e sempre dispostas a responder às dúvidas que surgiam.

Outros pais se sentiram impotentes para tecer avaliações sobre o ensino devido às novas obrigações de ensinar os próprios filhos ao mesmo tempo que trabalhavam. A pandemia acabou sendo um forte concorrente à intervenção oferecida aos professores, um acontecimento que impediu que as crianças e os pais percebessem esse novo modo de ensinar. A frequência de uma semana ao mês para cada grupo de alunos dificultou que as crianças percebessem as mudanças. Outro fator foi o envolvimento obrigatório e intenso dos pais no processo de aprendizagem dos seus filhos. Os pais perceberam claramente as defasagens, o que culminou em avaliações menos positivas no pós-teste.

Atinente à parceria da Educação Especial com a comum, os dados levantaram preocupações quanto à falta de conhecimento dos pais sobre isso. Metade dos participantes não respondeu à questão no pré-teste ou continuou a dizer saber pouco ou quase nada no pós-teste. Em relação à visão dos pais sobre a escola inclusiva, identificou-se o desconhecimento sobre o assunto. Observou-se o direcionamento a uma perspectiva focada exclusivamente no aluno com deficiência.

A participação dos pais de alunos com e sem deficiência foi um ponto forte deste estudo. Possibilitou a compreensão das perspectivas dos sujeitos e a identificação de prejuízos à aprendizagem, não só de alunos com deficiência. No entanto, a presente pesquisa não se encontra livre de limitações. A amostra foi estabelecida por conveniência, com participantes de uma única escola e de uma única região do país. Além disso, a baixa taxa de respondentes não permite fazer generalizações dos resultados encontrados.

Outra limitação decorre do fato de os pais terem respondido aos instrumentos com parte das perguntas dispostas em questões fechadas, surtindo o efeito de desajustabilidade social. Isso aumenta a probabilidade de escolha da alternativa que parece ser mais aceita socialmente. Opostamente, quando as perguntas eram abertas, o retorno das respostas foi baixo. Duas hipóteses podem explicar essa questão: a inexistência de informações dos pais sobre o assunto ou o pouco hábito de escrever.

Ainda que modestos, os dados obtidos ampliam os debates sobre a Educação Inclusiva para a comunidade escolar, especialmente para os pais de alunos sem deficiência. Eles constituem a maior parcela do grupo e influenciarão as atitudes e os comportamentos que seus filhos irão desenvolver. Nesse sentido, faz-se importante a presença de todos os pais como parceiros no processo educativo dos filhos, contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos. É importante a parceria entre família e escola. O DUA, em trabalhos colaborativos com os professores, é uma boa proposta e deve ser levada adiante em pesquisas futuras.

Nos próximos estudos, deve-se tentar equilibrar os grupos a serem inquiridos, incluindo pais de filhos com e sem deficiência, de diferentes anos de escolarização. Além disso, podem ser incluídos os professores e os próprios alunos como fontes de informação, trazendo diferentes perspectivas e compreensões da realidade. Sugere-se, ainda, que sejam delineadas intervenções diretas com os pais como forma de verificar o efeito do conhecimento adquirido sobre Educação Inclusiva. Acredita-se que o presente estudo contribuiu para ampliar os conhecimentos dos pais, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades necessárias para o processo de escolarização. Ademais, chamou atenção deles para a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, C. P., Pinto, I. G., & Ferrari, L. (2018). Attitudes of parents of typically developing children towards school inclusion: the role of personality variables and positive descriptions. *European Journal of Special Needs Education, 34*(3), 369-382. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1520496>
- Almeida, L. C., Ferrarotto, L., & Malavasi, M. M. S. (2017). Escola vista de fora: o que dizem as famílias?. *Educação & Realidade, 42*(2), 649-671. <https://doi.org/10.1590/2175-623656159>
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2016). *Critério de classificação econômica Brasil. Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016*. ABEP. https://abep.org/wp-content/uploads/2024/02/01_cccb_2016_11_04_16_final.pdf
- Borges, L., & Cia, F. (2021). Rotina familiar e acadêmica de famílias de alunos durante o isolamento social. *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade, 8*(16), 202-217. <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i16.11777>
- Brito, D. S. de L., & Silva, A. M. da. (2019). Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria. *Revista Eletrônica de Educação, 13*(3), 1116-1134. <https://doi.org/10.14244/198271992684>
- Burgos, M. da N., Inácio, A. L. M., Oliveira, K. L. de, & Baptista, M. N. (2021). Suporte familiar como possível preditor das estratégias e da motivação para aprender. *Psicologia Escolar e Educacional, 25*, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021227267>

- Capellini, V. L. M. F. (2019). *Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas*. [Projeto de Pesquisa, Universidade Estadual Paulista]. Biblioteca Virtual da FAPESP. <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/105577/colaboracao-universidade-escola-publica-na-construcao-de-politicas-praticas-e-culturas-mais-inclusiv/>
- Carvalho, C. B., Martins, F. A., Maissiat, J., Barbosa, J. de C., & Reis, T. E. B. (2020). Ensino remoto e necessidades específicas: o papel da escola e das famílias. *Brazilian Journal of Development*, 6(10), 74345-74355. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-020>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- Freitas, E. M., Arroja, L. N., Ribeiro, P. M., & Dias, P. C. (2015). Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 28(52), 443-457. <https://doi.org/10.5902/1984686X15273>
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Parents' experiences with remote education during covid-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Instituto Unibanco. (2021, 5 de abril). *Estudos estimam impacto da pandemia na aprendizagem*. <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudos-estimam-impacto-da-pandemia-na-aprendizagem/>
- Lunardi, N. M. S. S., Nascimento, A., Sousa, J. B. de, Silva, N. R. M. da, Pereira, T. G. N., & Fernandes, J. da S. G. (2021). Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. *Educação & Realidade*, 46(2), 1-22. <https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>
- Menino-Mencia, G. F., Belancieri, M. de F., Santos, M. P. dos, & Capellini, V. L. M. F. (2019). Estudos desenvolvidos tendo como base o documento "index para a inclusão". *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(2), 319-336. <https://doi.org/10.1590/s1413-6538251900020009>
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- Santos, C. E. M. dos. (2024). *Consultoria colaborativa para inclusão escolar baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://hdl.handle.net/11449/255169>
- Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A., & Cañadas, M. (2023). Attitudes Toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 2689-2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Sira, N., Maine, E., & McNeil, S. (2018). Building alliance for preschool inclusion: Parents of typically developing children, attitudes and perceptions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1415238>

- Smeha, L. N., & Oliveira, V. L. P. de. (2014). Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down. *Revista Educação Especial*, 27(49), 403-416. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X5908>
- Sosu, E. M., & Rydzewska, E. (2017). “Are all beliefs equal?” investigating the nature and determinants of parental attitudinal beliefs towards educational inclusion. *Educational Studies*, 43(5), 516-532. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1312286>
- Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 58(4), 384-399. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1232918>

Recebido em: 23/05/2024
Reformulado em: 07/10/2024
Aprovado em: 14/03/2025