

# A percepção de um pai sobre a não inclusão no contexto escolar

Maisa Cunha Pinto<sup>1</sup>

Marilete Geralda da Silva Perdigão<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo integra as discussões sobre *Inclusão escolar do adolescente na rede pública de ensino: percepções dos pais*. Inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, na categoria Estudo de Caso. O sujeito foi um pai de uma adolescente com deficiência intelectual matriculada na rede pública municipal de ensino de São Luís – MA. A partir da compreensão da Educação Inclusiva como uma questão complexa que entrelaça aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais em âmbito mundial, a relevância deste artigo se dá por produzir e socializar conhecimentos que contribuam com o desenvolvimento da educação em São Luís-MA, permitindo uma visão do processo de inclusão escolar a partir das percepções de um pai. Como aporte teórico, este recorte da pesquisa contou, principalmente, com Vigotsky (2007, 2008, 2010). E o organizamos em quatro tópicos, respectivamente: a introdução; o caso Ricardo/Rita e as considerações finais. Nestas observamos fatores que estorvam o processo de inclusão escolar como dificuldades na comunicação escola-família, médicos-família, sistema educacional homogeneizador, salas regulares com excesso de alunos e aspectos pedagógicos, dentre outros. O diálogo com o pai conduz à reflexão de que conviver com o aluno com deficiência intelectual é um privilégio, pois esse aluno convoca mudanças no âmago dos objetivos escolares. Em duplo movimento, ao mesmo tempo em que traz incômodo, oportuniza a renovação; convoca mudanças concretas, como o direcionamento e aplicação de verbas e a priorização da educação, mas também invitam mudanças ideológicas e comportamentais.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Percepção de pais. Deficiência Intelectual.

1 Professora da rede municipal de São Luís- MA. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: maisaprtcunha@yahoo.com.br.

2 Professora adjunta do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: marilete.geralda@ig.com.br

## **The perception of a father on the non-inclusion in the school context**

### **ABSTRACT**

This article presents part of the Master's thesis in Education *Teenager School inclusion in the public school system : perceptions of parents*. Falls within the field of qualitative research in the category Case Study. The subject was a parent of a teenager with intellectual disabilities enrolled in municipal public school of São Luís – MA. From the understanding of inclusive education as a complex issue that weaves together social, political, economic and cultural rights worldwide, the relevance of this article is by producing and socializing knowledge that will contribute to the development of education in São Luís - MA, allowing a view of the school inclusion process from the perceptions of a father. As a theoretical framework, this research was based mainly on Vygotsky (2007, 2008, 2010). It is organized into topics, respectively: the introduction; the case Ricardo/Rita and closing remarks. These observed factors that hinder the process of school inclusion as difficulties in communicating school-family, medical-family, educational system homogenizer, regular rooms with excess students and pedagogical aspects, among others. We observe the interaction with students with intellectual disabilities as a privilege, because this student summons changes at the heart of school goals. In double movement, while bringing nuisance, gives opportunity to renew; calls for concrete changes, such as the direction and application of funds and the prioritization of education, but also summon ideological and behavioral changes.

**Key words:** School inclusion. Perception of parents. Intellectual Disabilities

## **La percepción de un padre sobre no inclusión en el contexto escolar**

### **RESUMEN**

Este artículo presenta discusiones sobre Inclusión escolar *del adolescente en el sistema escolar público: las percepciones de los padres*. Se inscribe en el campo de la investigación cualitativa, en la categoría de Estudio

de Caso. El sujeto fue uno padre de una adolescente con discapacidad intelectual matriculado en la enseñanza pública de São Luis-MA. A partir de la comprensión de la educación inclusiva como una cuestión compleja que entrelaza los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales en el alcance mundial, la relevancia de este artículo es mediante la producción y la socialización de conocimientos que contribuyan al desarrollo de la educación en São Luís-MA, lo que permite vista del proceso de inclusión escolar desde las percepciones de un padre. Como contribución teórica, este recorte del estudio se basó, principalmente, con Vygotsky (2007, 2008, 2010). Y se organizó en cuatro temas, a saber: la introducción; el caso Ricardo/Rita y las consideraciones finales. En estas se observó factores que dificultan el proceso de inclusión escolar como dificultades en la comunicación escuela-familia, médicos-familia, sistema educativo homogeneizador, habitaciones regulares con exceso de alumnos y aspectos pedagógicos, entre otros. El diálogo con el padre conduce a reflexión de que convivir con alumno con discapacidad intelectual es un privilegio, ya que este estudiante convoca cambios en la esencia de las metas escolares. En doble movimiento, mientras trae incómodos, le da oportunidad de renovación; trae cambios concretos, como la orientación y la aplicación de los fondos y la priorización de la educación, sino también invitan cambios ideológicos y de conducta.

**Palabras clave:** Inclusión escolar. Percepción de padres. Discapacidad intelectual

## Introdução

Este artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado em educação intitulada *Inclusão escolar do adolescente na rede pública de ensino: percepções dos pais* (PINTO, 2013), cujo estudo foi suscitado a partir de observações feitas durante a experiência docente, no período em que o atendimento aos alunos das classes de Educação Especial foi transferido para as classes regulares.

Esse fato ocorreu já tendo transcorrido cerca de três meses do início do ano letivo de 2010, o que, juntamente com vários fatores administrativos e pedagógicos, dificultou a aceitação dos alunos da

Educação Especial, por parte dos discentes e docentes, nesse novo espaço. Sem o acolhimento adequado, os alunos da Educação Especial ficaram vagueando pelos corredores do espaço escolar.

Na ocasião, observamos que, embora o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) mencione em seus objetivos a participação da família, esta só foi convocada para reuniões, na unidade escolar, após o agravamento da situação e, nessas reuniões, os pais (cuidadores) mantinham-se passivos, aceitando “as vozes dos saberes técnicos”. Isso apontou a necessidade de, a partir das dificuldades vivenciadas nessa escola, ampliar o olhar e possibilitar, por meio da pesquisa, a construção de novos saberes e fazeres que atendam aos alunos de maneira inclusiva. Para tanto, consideramos importante dar voz aos pais como sujeitos do processo educacional.

Ao buscar respostas para o problema da pesquisa: como pais (cuidadores) percebem o processo de inclusão escolar de seus filhos adolescentes com deficiência intelectual? Elegemos, como objetivo geral, compreender a percepção dos pais (cuidadores) sobre o processo de inclusão escolar de seus filhos adolescentes, com deficiência intelectual, que estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como aporte teórico, a pesquisa contou, principalmente, com Freud (1996) e Vigotsky (2007, 2008, 2010). Na construção deste artigo, além desses autores, contamos também com as contribuições de: Winnicott (2001), Batista e Mantoan (2007), Mazzotta (2005), entre outros. E o organizamos em três tópicos, respectivamente: a introdução; o caso Ricardo/Rita e as considerações finais.

O caso apresentado permite vislumbrar a percepção desse pai, ao mesmo tempo em que delinea possíveis sugestões e caminhos para minimizar impasses ainda presentes no cotidiano da Educação Inclusiva.

### **Ricardo<sup>3</sup>, entre a inclusão e a solidão**

Ricardo tem 54 anos de idade, de cor branca, trabalha como vendedor ambulante. Foi casado com Aurora, 41 anos. Tiveram quatro

---

3 Codinomes foram atribuídos aos sujeitos e instituições da investigação, com o objetivo de preservar suas identidades.

filhos, um menino que faleceu e três meninas, agora adolescentes. No momento, o casal encontra-se em processo de separação, embora permaneçam morando na mesma casa, uma residência de alvenaria de tamanho médio, de propriedade do casal. Aurora faz uso de psicotrópicos e, segundo Ricardo, tem uma posição “desligada do mundo”, sintomas depressivos e alucinações. Devido a essas dificuldades, que Ricardo percebe na saúde psíquica de sua esposa, ele diz ocupar o lugar de principal cuidador das filhas.

Aliás, o adoecimento psíquico, conjugado com pouca ou nenhuma assistência especializada, é uma marca na família de origem de Aurora. Dentre os irmãos dela que permaneceram morando no interior do Maranhão, havia um jovem com sintomas semelhantes à esquizofrenia que chegou a ser isolado pela família, sem atendimento adequado, e permaneceu assim, recluso, até a morte.

É provável que tal isolamento tenha ocorrido pelo medo do desconhecido. De modo semelhante, a falta de conhecimento sobre as deficiências, ao longo da história humana, também contribuiu para que essas pessoas fossem marginalizadas. Bueno (2004) nos informa que, durante os séculos XVI e XVII, os deficientes, assim como os loucos, eram isolados e excluídos do convívio social, encaminhados a asilos. Nesse momento, não se estabeleciam diferenças entre deficiência e loucura.

Em geral, a busca por respostas diante do incógnito leva as pessoas a buscar explicações míticas e religiosas que vão desde a culpa e o pecado, como razão para a deficiência, até o castigo divino recaindo sobre o deficiente e sua família. Dentre as explicações e crenças baseadas na forte cultura religiosa encontra-se ainda a ideia do homem criado por Deus como ser à Sua imagem e semelhança. Deste modo, os que não fossem “parecidos com Deus”, por apresentar imperfeições – deficiências físicas ou mentais – eram relacionados, muitas vezes, com o oposto do divino, o ser satânico imperfeito, excluído do paraíso por suas diferenças. Além disso, um consenso social pessimista impedia qualquer tentativa de atendimento às especificidades dessas pessoas (MAZZOTTA, 2005).

Diante dessa dura constatação de nossa história em relação aos deficientes, é preciso lembrar o que Vigotsky (2010, p. 381) apontou: “não está longe o tempo em que o deficiente, por força da sua deformidade, era excluído da vida e sua função social reduzia-se exclusivamente

a uma existência parasitária à custa da piedade dos outros”. Portanto, o que vimos nesse caso, tão atual, é testemunha do quanto ainda convivemos com a exclusão do louco e do deficiente, em maior ou menor intensidade, devido à falta de conhecimento e preconceitos construídos historicamente.

Outros dois irmãos, com convivência mais próxima de Aurora, também foram citados nesse contexto: um que apresenta comprometimento mental e dificuldades de se adequar à realidade em que vive, sendo percebido como uma pessoa muito “estranha” dentre os familiares; e outro que, embora fosse rotulado como “normal”, desde o final da adolescência, apresentou fortes sintomas depressivos e alucinações que resultaram em isolamento progressivo. Essa história de adoecimentos na família materna gera em Ricardo um questionamento sobre uma possível relação com o adoecimento de sua filha Rita, a segunda filha do casal, atualmente com 16 anos.

Ao falar desta filha, conta-nos que a gestação não foi planejada, mas que transcorreu tranquilamente. Aurora recebeu o acompanhamento pré-natal, “tudo estava normal, sem nenhum problema” (RICARDO, 2013). Ao nascer, Rita não teve qualquer intercorrência, passou por todos os exames médicos de rotina e tudo estava dentro dos parâmetros que indicavam o desenvolvimento saudável, até que, aos cinco meses, Ricardo foi surpreendido por um “problema”.

Numa madrugada, enquanto a família dormia, e Rita estava deitada em seu berço, Ricardo espantou-se com uma convulsão do bebê, o qual descreve: “Eu vi foi aquele... Ela... Bufando... Que eu virei ela estava... [faz gesto para mostrar que a criança estava tremendo] [...] Estava dando convulsão sem febre” (RICARDO, 2013). Desde esse dia, iniciaram-se exames de neuroimagem e uso de medicamentos controlados, por um diagnóstico de “convulsão generalizada”; apontando o comprometimento no desenvolvimento de Rita.

A menina andou com 1 ano e 2 meses, mas demorou a falar. Foi atendida por neurologista, psiquiatra e por outros profissionais na INSTITUIÇÃO<sup>4</sup>. No relacionamento com os familiares, o pai diz que é

---

4 O termo INSTITUIÇÃO grafado em maiúsculas refere-se a um espaço de atendimento especializado em deficiência intelectual.

carinhosa, principalmente com a mãe, comunica-se bem, por vezes demonstra “carência” e noutras, forte irritação. “... Ela tem momento também de zanga, ela se zanga. A gente vai levando devagarzinho” (RICARDO, 2013).

Alguns termos, na fala do pai (idem), indicam uma infantilização dessa adolescente. Assim como o diminutivo “devagarzinho” e, noutro momento, o diminutivo empregado para referir-se a uma parte do corpo da filha: “ela estava com o pezinho ferido”. No relacionamento com as irmãs, de 19 e 15 anos, há carinhos e brigas, sendo que o pai chega a intervir, solicitando das outras irmãs que a incluam em suas conversas. “Eu digo: ‘Olha, vocês não podem fazer isso, mete ela no meio aí e conversa’. [As irmãs] ‘Não, mas ela não sabe conversar’. [Pai] ‘Mas não é assim, vocês têm que ir ajudando ela’”. Contudo, a percepção das diferenças, por ambos os lados, conduz a uma situação de isolamento de Rita. As principais dificuldades, decorrentes da má coordenação motora, estão inscritas no campo do autocuidado. A adolescente precisa que a mãe a auxilie nos atos de higienização pessoal, no calçar os sapatos, embora, depois da terapia ocupacional e das atividades na sala de recursos, Rita já manifeste avanços em seu desenvolvimento, pôde diminuir a dose dos medicamentos, não teve mais crises e está aprendendo a pentear os cabelos sozinha.

Acerca da vida escolar de Rita, o pai diz que ela a iniciou numa escola comunitária, aos quatro anos, depois foi para uma escola do município, aos sete anos. É na escola que encontra suas colegas, conversa e socializa-se. Mesmo quando há atritos e alguma colega a agride fisicamente, isso ainda é percebido como parte do convívio natural, parte de tudo que é vivido na escola. Como já referimos, as principais dificuldades de Rita, relatadas pelo pai, estão na coordenação motora, mas as aquisições de conhecimento já alimentam as expectativas paternas de que Rita possa ler ao menos um “pouquinho” (idem).

O pai acompanha a vida escolar da filha, vai às reuniões, conhece os espaços da escola, acompanha as atividades escolares e mostra-se engajado em pensar melhorias para ela. Percebe que na sala de recursos, que Rita frequenta desde os sete anos, o acompanhamento é bom, a

professora é dedicada e paciente, mas o espaço é pequeno, seria necessário que “tivesse mais espaço... Porque aqui o espaço é pequeno até para fazer uma brincadeira” (RICARDO, 2013). Na sala do ensino regular, ele aponta que:

Na hora do ensino é igual para todos... Mas só que depois que o professor dá as costas, é aquele movimento! E ela fica ali sentada, aí quando vai fazer uma coisa, ela [a professora] vai fazer tudo junto. Eu não sei, eu acho difícil, assim, porque é muito aluno (RICARDO, 2013).

Ricardo percebe que sua filha fica isolada na sala de ensino regular, pois diz que a única professora que dá atividade diferenciada para Rita é a professora de Artes. Os demais professores conversam com ela no intervalo, cumprimentando-a, mas quase não lhe dão atenção quando está em sala. “Conversam com ela, na hora do... No pátio... [...] às vezes eles conversam com ela: – Oi Rita! – Oi e tal. Agora na sala de aula ela está... Fica lá... [sinaliza, demonstrando um lugar isolado]” (RICARDO, 2013). Lima reflete sobre comportamentos como estes em relação às pessoas com deficiência mental (2010, p. 137):

As pessoas com deficiência mental devem ser cumprimentadas como as outras e serem estimuladas a responder as perguntas da mesma forma. Também pode-se dizer a elas o que você gosta ou não gosta. Cada um tem um tempo para realizar suas atividades, portanto, é necessário respeitá-los.

Parte desse tratamento parece ser dada pelos professores, no entanto, nas atividades em sala, o pai percebe a falta de estímulos. O fato de esse pai apontar, sem palavras, o lugar onde sua filha fica, quando está na sala de ensino regular, pode estar sinalizando o nível do seu sofrimento, ao ver que a filha permanece isolada dos outros. O movimento que ele tem com as irmãs dela, de solicitar que a incluam nas conversas, corrobora esta percepção e evidencia um desejo de mudança de que, ao menos no espaço domiciliar, sua filha possa ser incluída. O isolamento de Rita pode ser dolorido também por, talvez, lembrar a condição de seu tio que ficou isolado e excluído até a morte.

Segundo Vigotsky (2010, p. 430), a educação de “anormais, inválidos e talentosos”, por um equívoco, há muito foi considerada como exterritorial à pedagogia. Entretanto, a pedagogia tem leis gerais aplicáveis a todo o campo da educação que precisam ser aplicadas a qualquer aluno, inclusive a esses sujeitos. Embora requeira adaptações originais para, na prática, atender às particularidades de cada indivíduo. Ele exemplifica pelo trabalho de colocação de trilhos em terreno montanhoso ou pantanoso, o qual obedecerá à mesma lei física para ambos os terrenos, mas necessitará utilizar práticas diferenciadas, concluindo que “só partindo dessas leis gerais da pedagogia conseguiremos encontrar as formas corretas daquela individualização que deve ser comunicada à educação de cada uma delas”.

Essa atitude dos professores do ensino regular, percebida pelo pai como um descaso à presença da adolescente com deficiência em sala de aula, pode apontar que, embora o discurso da inclusão já esteja disseminado no repertório dos professores, a crença da exterritorialidade da educação do deficiente nas leis gerais da pedagogia ainda permanece, influenciando a prática destes.

Outro aspecto que pode contribuir para que os professores desistam de alunos com deficiência é a sensação de que não veem aproveitamento destes no processo ensino- aprendizagem. O que pode estar relacionado com a avaliação de aproveitamento com foco no absoluto e não no relativo.

Nesse sentido, Vigotsky (2010) trouxe grande contribuição ao pontuar que, sobretudo na educação de pessoas com deficiência, é preciso considerar o aproveitamento relativo. O autor define aproveitamento relativo como os progressos que o aluno pode alcançar em um determinado período, diferenciando-o do aproveitamento absoluto que seria uma comparação da aprendizagem de uma criança com o que se estabelece como normal a uma determinada faixa etária e nível escolar.

Deste modo é fundamental que os professores possam apurar o olhar e a escuta para as subjetividades de cada aluno, estando assim capacitados para realizar a avaliação de aproveitamento relativo. Favorecer esse tipo de avaliação e contribuir para a aprendizagem ao

ritmo dos aprendentes, reduzindo as desigualdades e discriminações, esbarra em uma dificuldade que encontra respaldo na ilusão nutrida pelos professores de que os alunos, em algum momento, alcançarão desempenho escolar semelhante. Mesmo cômicos de que os alunos são distintos entre si, esperam que estes atinjam um padrão predefinido. A capacitação dos professores relatada é um grande desafio para o professor no contexto escolar atual, como já visto, arcaico e homogeneizador. Neste aspecto, o contato com a deficiência intelectual dos alunos pode forçar a mudança, conforme cita Carneiro (2007, p. 145):

Os alunos com deficiência mental, especialmente os casos mais severos, são os que forçam a escola a reconhecer a inadequação de suas práticas para atender às diferenças dos educandos. De fato as práticas escolares convencionais não dão conta de atender à deficiência mental, em todas as suas manifestações, assim como não são adequadas às diferentes maneiras de os alunos, sem qualquer deficiência, abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades.

Assim, o convívio com aluno com deficiência intelectual contribui para proporcionar novos olhares e novas formas de ensino-aprendizagem. Os desafios que se apresentam à escola incluem o fato de que, para esse aluno, apresentam-se barreiras diferentes das encontradas em outras deficiências. Ao aluno com cegueira, suas possibilidades cognitivas se ampliam com a leitura pelo Braille, ao aluno com surdez, ampliam-se na comunicação com o uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que são recursos externos ao aluno. Mas ao aluno com deficiência intelectual, cujas barreiras são internas, ligadas à sua maneira de lidar com o saber, isso reflete fortemente na construção do conhecimento escolar. Faz-se necessário estimular o aluno a avançar na sua compreensão, por meio de atividades que apresentem conflitos cognitivos que o desafiem a usar meios que ampliem suas ações intelectuais (BATISTA; MANTOAN, 2007).

Tais estímulos podem-se ampliar a partir das interações sociais. É o que podemos compreender a partir da visão psicológica de Vigotsky, relevante para a educação, uma vez que, ao buscar entender os processos

mentais humanos, seu trabalho voltou-se para uma “sociedade que procurava combater o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança” (VIGOTSKY, 2007, p. 29). Nessa perspectiva, sua teoria integra as bases para a Educação Inclusiva, por apresentar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como o espaço entre o que a criança já sabe e pode realizar sozinha e aquele em que ela precisa da ajuda de alguém mais experiente que a auxilie; nesse espaço – ZDP – a interação com o outro proporciona maiores oportunidades educacionais e contribui para o desenvolvimento da criança. Especialmente à criança com deficiência, permite desenvolver “o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2007, p. 102).

Ao estudar a teoria de Vigotsky e nos lançar ao desafio de estender a filosofia de base de suas construções – especialmente acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – para pensar também os processos de desenvolvimento e aprendizagem daqueles que cercam a pessoa com deficiência, pudemos observar que, quando o problema em questão é o processo de inclusão escolar, a ZDP é o espaço onde o professor, o aluno e os conteúdos irão interagir para possibilitar soluções. A depender do modo como a escola, os professores e alunos se abrem para as interações sociais com o deficiente, poderão recebê-lo como um sujeito capaz de contribuir como protagonista no próprio processo de inclusão e ainda ser um outro social capaz de gerar o incômodo necessário para tirar todos (inclusive os educadores) da zona de conforto daquilo que “já sabem” e permitir-lhes desenvolverem-se quanto ao que, com o aluno com deficiência e para este, precisarão aprender. Neste ponto, nossa reflexão ultrapassa o conceito de ZDP atribuído na teoria de Vigotsky (2007, p. 103) ao desenvolvimento da criança para, analogamente – considerando que o desenvolvimento intelectual é constante e dinâmico em qualquer idade – avançar à concepção do aprendizado trazida também por ele como “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.”

Desse modo, urge compreender “intrapsicologicamente” que a importância dada à ZDP tanto para a aprendizagem do conteúdo

escolar quanto para a formação social da mente poderá servir não só aos alunos, mas também aos mestres, ao serem instigados por meio do que o outro “diferente” lhe estimula a produzir. Como vimos no início deste artigo, os professores queixam-se de receber as crianças sem que previamente eles sejam formados e preparados para tal tarefa, todavia Vigotsky (2010) fez-nos ver que, na ZDP, a aprendizagem está à frente do desenvolvimento. Apresenta-se primeiro a necessidade de saber, em seguida, oferece-se a aprendizagem e, na relação com o outro social e nas trocas com os pares, só então, é que atingimos desenvolvimento (o que ocorre também com os adultos).

O que Vigotsky (2010) esclareceu sobre o desenvolvimento da mente humana, em comparação com o vivido apresentado nas percepções de Ricardo, parece convocar os professores ao modo de aprendizagem apresentado acima. Diante disso, consideramos pertinente ousar afirmar que a convivência com o aluno com deficiência é, antes de tudo, um privilégio e uma oportunidade de desenvolver-se na relação com o outro “diferente” que tanto lhe instiga. A mente dos educadores está socialmente construída e acomodada em teorias pedagógicas e os sistemas homogeneizadores ainda regulam suas práticas. Nesse contexto, torna-se difícil enfrentar o desafio de educar a partir da história e da subjetividade de seus alunos.

Tais dificuldades não passam despercebidas ao pai. Ricardo percebe os professores da classe de ensino regular como despreparados para trabalhar com a sua filha “porque são vários alunos normais. Aí tem aquelas... Aquela zoada, aquele negócio... E aí não sabe se liga, aí... Se vai olhar Rita” (RICARDO, 2013). Percebemos, aqui, que ele constata dificuldades no contexto escolar que não colaboram para a inclusão de Rita e que não dizem respeito às dificuldades dela como aluna com deficiência intelectual, mas em relação ao quantitativo de alunos em classe e à conduta do professor.

Por um lado, é positiva esta constatação, pois a sua filha não é culpabilizada pelo fracasso. Por outro lado, mostra o sentimento de impotência do pai diante de uma característica da estrutura e funcionamento da escola que não colabora para a inclusão da filha e que já está enraizada ao longo da história de sua educação escolar. É

provável que estejamos diante de uma escola que se autodenomina inclusiva, mas com práticas marcadas por ranços conservadores, também, impregnados na forma de pensar dos educadores.

Mantoan (2006, p. 79) ressalta a necessidade de uma reorganização pedagógica (e, acrescentamos: inovações de ideias e valores) nas escolas inclusivas, para garantir que os professores não firam o direito humano de todos os alunos ao ensino escolar comum. Ela denomina “armadilha das diferenças” o jogo entre saber quando estas devem ser ocultadas e quando devem ser mostradas: as diferenças devem ser veladas para legitimar o direito à igualdade de aprender em escolas comuns de ensino regular, ou seja, garantir sua matrícula e permanência na escola de modo a alcançar os níveis de conhecimento mais elevados da arte, da ciência e da tecnologia como qualquer aluno; e, para que eles alcancem esses conhecimentos, suas diferenças precisam ser descobertas – sem discriminação nem inferiorização –, mas para se pensar estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam seu envolvimento nas atividades escolares e ampliem suas possibilidades cognitivas.

A percepção de que a filha, no meio da “zoada” da sala de ensino regular não é vista e nem notada é tão evidente a ponto de Ricardo concluir que o trabalho desenvolvido na sala de ensino regular não está colaborando para que a sua filha progrida em aprendizagem e desenvolvimento.

Considera que até a 4ª série Rita recebia mais atenção. Lembra que a primeira professora de Rita foi a mais querida pela filha, pois falava dela em casa e comentava as atividades de sala espontaneamente, o que nos faz perceber que, na extensão do colo materno para o colo social, o vínculo foi bem sucedido e a passagem eficaz do espaço familiar para o espaço social (WINNICOTT, 2001). Todavia, da 5ª série (hoje denominado 6º ano) em diante o aumento do número de professores e alunos modificou muito as relações de sua filha dentro da sala de ensino regular. “Os alunos são mais... Não respeitam, não obedecem, aí fica difícil para a [professora] que está com uma [aluna] como Rita, que é especial. Numa sala dessa? É muito difícil.” Nesse relato, Ricardo (2013) parece constatar que a turma de Rita, formada por muitos alunos com dificuldades de

comportamento, concentração e atenção dificulta ainda mais a inclusão de sua filha.

Carneiro (2007, p. 109 e 110), ao falar dos desafios a serem enfrentados para alcançar ações institucionais e pedagógicas inclusivas no sistema educacional, destaca a “redução estratégica do número de alunos por turma e implantação de programas continuados de capacitação docente”. Diz que “uma escola regular despreparada para a inclusão corre o pior de todos os riscos: abandonar a criança na sala de aula, ou seja, incluir, excluindo”.

Nessa turma com muitos alunos, a dificuldade destes em atender aos limites e às regras pode ser um sintoma de muitos outros sujeitos adolescentes que não estão se sentindo legitimados, ouvidos, percebidos no espaço da sala de aula e se comportam de modo a marcar sua existência, seja fazendo muito barulho ou gritando essa existência. Buscam revolucionar o espaço para afetar o outro e assim serem vistos. Parece um problema de toda a escola – o não ouvir – pois um pai, que tem sugestões a dar, teme falar com as “autoridades” escolares.

Do relacionamento de Rita com a professora da sala de recursos, pode-se depreender que essa professora é calma e a relação é boa, mas há uma queixa que é constante: “sempre ela [Rita] diz assim: a professora não deixou eu mexer no computador” (RICARDO, 2013). Isso porque, dentre os poucos recursos que a sala possui, o computador está quebrado há bastante tempo.

O Decreto nº 7.611 contempla em seu parágrafo 3º que “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, não paginado). Esses incluem, dentre outros, instrumentos de informática e softwares que possam facilitar o acesso ao currículo. Consta de forma mais específica no *Manual de orientação: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais* (BRASIL, 2010) a estrutura das salas de recursos, com equipamentos a serem providos pela União, dos quais destacamos 2 computadores, 1 laptop, 1 scanner, 1 impressora a laser, 1 teclado com colmeia e outros. Além disso, o Manual estabelece que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) devem manter-se em efetivo

funcionamento, informando ao MEC/SEESP, por meio de formulários preenchidos, por ocasião do Censo Escolar sobre este funcionamento. A percepção de Ricardo, a partir das reclamações da filha, pode estar denunciando o não cumprimento da lei.

Neste cenário de escolarização, o pai, considerando que Rita não está incluída, sugere que, em turmas que tenham alunos com deficiência tenham também “dois professores na sala de aula, assim, ao menos para acompanhar” (RICARDO, 2013). O atendimento sugerido poderá ocorrer, pelo menos eventualmente, se os professores especializados em Educação Especial saírem de seu reduto – a SRM – para “trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (art. 18, § 2º) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 5) e ampliada pela maior frequência, à escola, dos professores itinerantes – a quem compete visitar as escolas, buscando auxiliar os demais professores, ensinando-lhes técnicas e pedagogias específicas (VELTRONE, 2008).

Por outro lado, ao falar de exclusão, Ricardo se lembra de momentos em que outros funcionários da escola, porteiros e zeladores, agiram de modo inadequado. Cita uma situação em que Rita estava com o pé ferido, foi para a escola com uma sandália e, da porta, mandaram que ela voltasse para casa. O pai comenta que “nessas coisas, assim, o aluno é excluído, não é só o deficiente não, o normal também, que elas chamam as meninas de ‘piriguete’, não há respeito” (RICARDO, 2013).

Essas inadequações apontadas e a limitação da comunicação do pai, restrita a ocasiões em que procura manter a escola informada de algumas ausências de sua filha às aulas, parecem contribuir para que ele não se sinta legitimado para relatar sua experiência e dar orientações aos professores quanto às especificidades e diferenças de sua filha.

No diálogo entre escola e família, o respeito é fundamental para que ambos se reconheçam. “Reconhecimento” no sentido, atribuído por Szymanski (2009, p. 110), de “descobrir a própria ignorância sobre o outro e seu mundo, desvelar seus saberes e suas competências”.

Esse clima de respeito mútuo favorece sentimentos de confiança e delimita os âmbitos de atuação de cada um. Por outro lado, escolas

regulares na perspectiva da Educação Inclusiva devem se constituir como “meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). Como instituição multiplicadora do saber científico, por seu próprio conhecimento, precisa ser flexível à linguagem que trazem os familiares, buscando uma comunicação que permita o entendimento da mensagem transmitida e favoreça a horizontalidade.

Na relação com a escola, Ricardo aponta a boa comunicação e um vínculo de maior proximidade com o porteiro, o que pode estar relacionado ao fato de compartilharem características sociais e possuírem uma linguagem comum, que deve ter permitido maior aproximação. O que nos faz pensar porque a escola e os professores se resguardam na sua cientificidade e vão se distanciando das relações, da humanização, das ricas contribuições que esses pais têm a oferecer. A única professora que Ricardo percebe como mais próxima é a da SRM, o que parece relacionado com as características de delicadeza e paciência que Ricardo atribui à docente. Talvez não seja essa professora a mais destacada em habilidades de flexibilizar a comunicação, uma vez que ainda com ela o pai não se sente à vontade para dar sugestões importantes quanto à educação da filha, mas essa aproximação faz-nos pensar nas projeções presentes nas relações com aqueles que menos conhecemos. Ou seja, parte do afastamento dos pais pode ser compreendida quando lançamos esse olhar para as hierarquias percebidas pelos pais, o jogo de poder, as figuras de autoridade, que podem estar projetadas, a partir do que os pais trazem das suas vivências na própria escolarização.

Esse jogo de poder inclui as represálias que os professores poderão aplicar aos alunos de pais que reclamam e denunciam falhas diretamente ligadas à atuação daqueles. Em geral, os professores almejam a participação dos pais quando esta implica em aumento das responsabilidades destes e auxílio nas tarefas daqueles, participações que apontam falhas escolares, mesmo que pertinentes, não são bem-vindas (SÁ, 2001).

O fato é que na relação pais-escola, inúmeros fatores devem ser considerados, dentre eles, a diferença da ação educativa da escola e da família. Em relação a este fator, devemos considerar, principalmente, que

uma ação completa a outra e que o saber científico da escola não é mais importante que o saber empírico subjetivo da família. Parafraseando o que Szymansky (2009) diz das ações da família pautado no modelo educativo humanista, aplicado à escola, podemos dizer que, se as escolas adotassem estratégias e diálogos que permitissem e estimulassem os pais a expressarem suas emoções, os encorajassem em seus empreendimentos, reconhecessem e valorizassem suas capacidades e potencialidades, poderiam usufruir de novos caminhos favorecedores na educação de seus alunos, em especial do aluno com deficiência. O que estaria em consonância com um paradigma inovador da Declaração de Salamanca, na qual os pais devem ser convocados para contribuir com o saber que eles possuem acerca de seus filhos e com o que eles desejam (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

Aiello (2002) percebeu que famílias de crianças com NEE, especialmente as de nível socioeconômico baixo, conhecem pouco de seus direitos a serviços educacionais e de alguns benefícios como o transporte gratuito. A autora diz que essa dificuldade está associada também à falta de comunicação e orientação da escola em parceria com outros profissionais (psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais, entre outros).

Em geral, a escola convoca os pais para que ela diga como e o que eles devem fazer, confirmando uma posição hierarquizada, autoritária e de dominação, em que o pai não tem um saber importante, ele apenas tem que ouvir e fazer como a escola determina, o que resulta na configuração de não falar, que vemos em Ricardo. Este não falar parece não haver o exercício de uma escuta atenta na qual o ouvinte lançar-se-ia tão abertamente, livre de preconceitos e julgamentos, que ampliaria os espaços de fala.

Deslindando essa comunicação, o pai coloca, dentre seus exemplos, a importância de que a escola deixe claro os papéis e funções de cada um, apure sua escuta, busque saber e estreite os canais de comunicação com a família antes de tomar decisões. Nomeia a necessidade de a escola “saber o que está acontecendo” (RICARDO, 2013). Apesar deste seu posicionamento, quando fala do que facilita ou dificulta a sua participação na escola, Ricardo volta-se para razões

próprias. “É mais o meu trabalho, eu trabalho de vendedor ambulante, aí não tem horário, eu dependo dele, não é?” (RICARDO, 2013). Sua fala traz um conteúdo de justificativa que denota a culpa por não ter maior participação na vida escolar da filha.

Podemos compreender tal culpa atrelada à perpetuação de um discurso já instituído na escola de que os responsáveis (principalmente a figura paterna) não comparecem, não participam, não se importam, e delegam a educação dos seus filhos somente à escola. Nesse discurso, a escola cobra a presença dos responsáveis, mas espera mesmo é que a mãe esteja nessa função. As concepções de gênero fazem com que a escola, em geral, nem perceba o homem, pai, como alguém que deveria se ocupar desse tipo de cuidado com os filhos.

Nesse contexto, o caso de Ricardo faz pensar o que vimos do atravessamento social, histórico, político e da perspectiva de gênero. A atribuição do espaço social, do trabalho e do sustento como prioritariamente responsabilidade do homem e a não legitimação das habilidades e capacidades masculinas para ações de cuidado próximo e afetivo (principalmente de uma menina) podem contribuir para que esse pai retome o lugar do trabalho para afirmar sua posição masculina e seu papel social, observado na fala – “É mais o meu trabalho” (RICARDO, 2013) e sinta-se pouco à vontade para ocupar o espaço de ser, diante da escola, o cuidador responsável por Rita e um pai participativo. Parece ainda queixar-se da solidão que sente, quando se ocupa dos cuidados das filhas, de ir à escola e de ser responsável por elas.

Compreendendo que o olhar do outro é que dá visibilidade, dimensiona, distingue e marca a existência do sujeito. Pereira (2008) resgata algumas representações, no direito romano e na psicanálise, acerca da paternidade. O pai era visto no direito romano através do pai-*pater*, aquele que se designa como pai de uma criança. Assim, independente da consanguinidade, só se reconhecia como pai aquele que escolhesse acolher e transmitir o nome ao filho. Na psicanálise, ao pai foi atribuída a função da interdição e da lei que, uma vez internalizada pelos sujeitos, viabiliza a vida em sociedade. Entretanto, não encontramos o olhar para um pai cuidador.

Nas pesquisas que compuseram o estado da arte da dissertação que originou este artigo identificamos que a mãe protagonizou o espaço de sujeito a ser ouvido, chegando, alguns estudos, a eleger apenas a mãe como portadora do saber acerca da escolarização de seus filhos, sem que justificasse essa escolha. Os pais foram ouvidos apenas quando faziam parte do conjunto de sujeitos: mães, pais, crianças e avós. Isso nos faz pensar qual olhar a instituição escolar, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, tem lançado para o masculino? Seria este um olhar que dimensiona a existência do pai, possivelmente perpetuando a existência desse modelo ausente e não cuidador? Talvez outros homens tenham tido o desejo de estar mais presentes na escola, mas não foram tão persistentes ao perceberem que eram invisibilizados devido a essa dificuldade de serem percebidos como cuidadores. No caso de Ricardo, a escola teria uma boa oportunidade de quebrar paradigmas e preconceitos, ter o pai por perto e passar a incentivar a presença da figura paterna na escolarização dos filhos.

Assim, retomando sinteticamente as percepções do pai, podemos apontar:

- a) **acerca da deficiência de seu filho**, Ricardo demonstra aceitação plena do diagnóstico dado pela médica, embora demonstre que ela explicou pouco sobre a questão “ela só citou isso”; outros médicos não explicaram sobre deficiência intelectual, disseram apenas que ela tinha crises convulsivas e é “muito lenta”. Ele alimenta suspeitas de que o problema tenha relação com outros adoecimentos da família materna; mas isto também não lhe foi esclarecido;
- b) **a escolarização**, para Ricardo, tem favorecido principalmente a socialização da filha com os colegas, pois suas dificuldades com a coordenação motora impedem a realização de atividades outras como de leitura e escrita. A médica recomendou um acompanhamento psicopedagógico, mas, para ele, é difícil enfrentar tantas filas em busca desse atendimento;
- c) **sobre as expectativas acerca da escolarização** de sua filha, Ricardo disse que acha difícil, porque os professores sempre

falam que Rita é muito lenta, mesmo assim espera que ela possa ler ao menos um “pouquinho”;

- d) **sobre os professores**, considera a professora da SRM delicada e paciente – isso é configurado como bom atendimento; e os professores da classe regular, como despreparados. Aponta, ainda, que não há interação entre esses professores para buscar melhores formas de lidar com a aprendizagem de sua filha;
- e) considera que, a partir do **atendimento da filha na SRM**, Rita melhorou, aumentaram suas habilidades, o que enfatiza ao dizer que, mesmo com dificuldades motoras, ela já está conseguindo desenhar e pentear os cabelos. Quanto ao espaço físico dessa sala, Ricardo diz ser insuficiente, pois não permite outras atividades, como algumas brincadeiras;
- f) **sobre o atendimento da filha na sala de ensino regular**, com poucas palavras, algum silêncio, muitas expressões faciais e gestos, retrata a solidão de sua filha – no cantinho – de uma sala repleta de alunos; Ricardo percebeu uma mudança radical na relação professor-aluno que ocorria nas séries iniciais do ensino fundamental, em que Rita recebia maior atenção e até elogiava as professoras e a que presencia desde o 6º ano, em que, ao contrário, Rita não é percebida;
- g) **acerca dos momentos de inclusão e exclusão da filha no contexto escolar**, percebe a presença da filha na sala regular como exclusão e arrisca sugerir que o quadro poderia melhorar se houvesse outro professor “auxiliar” nessa sala. Aponta, ainda, que os papéis dos profissionais da escola se confundem e pessoas não habilitadas acabam adentrando a questões que não lhe dizem respeito, de forma discriminatória e depreciativa. Detendo-se nessa reflexão não consegue mencionar nenhum momento como inclusivo.

Na percepção de Ricardo, tanto ele quanto a filha parecem peregrinar entre serem incluídos com suas diferenças (a filha, pela deficiência intelectual; ele, por ser um homem que cuida da filha e participa da vida escolar dela) ou permanecerem na solidão (da filha, na

sala de ensino regular, solitária em meio à zoadade de tantos alunos; dele, nos corredores da escola, sozinho, em meio a um mundo culturalmente de mães e aspectos culturalmente ditos femininos: delicadeza, cuidado, afeto).

## **Considerações Finais**

O estudo das percepções desse pai revela discrepâncias entre o fazer da escola e as políticas educacionais de inclusão, que impedem a inclusão.

O pai demonstra não compreender a deficiência de sua filha, o que pode ser decorrente da má comunicação dos médicos e restrição no diálogo dos professores com o pai. Todo esse contexto contribui para explicações da deficiência de modo a infantilizar a filha e pode, também, alimentar a negação e fuga de um diagnóstico real.

O acompanhamento e participação de Ricardo não são compreendidos pela escola, que não percebe a subjetividade desse pai e tem dificuldades em integrá-lo naquilo que poderia ser uma contribuição para a inclusão.

Diante da própria sensação de desconhecimento, o pai tentou identificar a inclusão escolar convocando o seu oposto, apontando que ele possui um conhecimento empírico do que seja exclusão e pode exemplificá-la, neste caso, com o isolamento na sala regular e o desrespeito por parte de funcionários, mas não consegue dar nenhum exemplo de inclusão para tentar defini-la. Talvez porque não tenha vivenciado, na experiência escolar de sua filha, o que lhe pareça ser um processo inclusivo.

Algumas poucas referências positivas foram apontadas em relação à SRM, onde percebe tratar-se de atendimento diferenciado, embora desconheça os objetivos educacionais desse espaço e as atividades que são trabalhadas ali.

Diversos fatores internos podem também estar influenciando para que o pai não tenha muitas expectativas, como: adotar, do senso comum, a ideia de deficiência intelectual como incapacidade cognitiva; perceber sua filha como eterna criança inocente e convicção de que terá

de cuidar para sempre dessa “criança”. Nesse sentido, podemos inferir que esse pai não se vê como sujeitos de direitos, portanto, mesmo quando tem sugestões e um saber específico, da convivência com a filha, não reivindica o trabalho pedagógico que deveria ser realizado para, de fato, incluir a adolescente dentro da sala de ensino, nas trocas sociais e no mercado de trabalho. Ao contrário, Ricardo sente-se à margem desse processo e contenta-se com algumas demonstrações de afeto, atenção e paciência com sua filha, que o fazem confundir necessidades educacionais especiais por “necessidades afetivas especiais”.

Em movimento contrário, nossa busca pela percepção de pais (cuidadores) se deu por considerá-los parceiros privilegiados da escola e perceber que precisam de espaço para ampliar suas oportunidades de escolha e opinar acerca da educação que desejam para os seus filhos. Tal experiência nos levou a considerar o convívio do aluno com deficiência intelectual como privilégio, no sentido de proporcionar novos olhares e novas formas de ensino-aprendizagem. O aluno com deficiência intelectual convoca ações que visem desenvolver suas possibilidades cognitivas, forçando a escola a repensar suas propostas de ensino-aprendizagem. Em duplo movimento, ao mesmo tempo em que traz incômodo, oportuniza a renovação. Infelizmente, no caso em questão a escola pública que atende Rita parece ainda não ter conseguido formar um espaço relacional, com a família e os alunos, que possa favorecer o olhar por esse ângulo. Ou seja, estamos diante de propostas desafiadoras para o sistema atual – arcaico e homogeneizador – que convocam mudanças concretas, como o direcionamento e aplicação de verbas e a priorização da educação, mas também invitam mudanças ideológicas e comportamentais.

## Referências

AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Família inclusiva. In. PALHARES, M. S.; MARINS, C. S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BATISTA, Cristina A. Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental. In. FÁVERO, Eugênia A.

Gonzaga. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 3 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em: 27 jan. 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva**: indagações e ações nas áreas da educação e da saúde. São Paulo: Avercamp, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Organização Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

PEREIRA, Vera Lúcia. O olhar e a voz na construção do discurso do masculino: a questão da paternidade. In: GHILARDI-LUCENA, M. I.; OLIVEIRA, F. de. (Org.). **Representações do masculino**: mídia literatura e sociedade. Campinas: Alínea, 2008, p. 237-253.

PINTO, Maisa Cunha. **Inclusão Escolar do Adolescente com Deficiência Intelectual na Rede Pública de Ensino**: percepções dos pais. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

SÁ, Virgílio. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

VELTRONE, Aline Aparecida. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira M. Barreto, Solange Castro Afeche. Posfácio Jonh-Steiner e Ellen Souberman. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica.** Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.