



GT15 – Educação Especial – Pôster 497

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS DE FAMÍLIAS DE ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Heloiza Iracema Luckow – UNIVILLE

Aliciene Fusca Machado Cordeiro – UNIVILLE

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público alvo da educação especial que frequentam o ensino médio. Participaram da pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas, três famílias (três mães e um pai), de estudantes público alvo da educação especial. As discussões e resultados apontam que as famílias encontram-se em uma posição de sofrimento, uma vez que os direitos não são garantidos sem que sejam sobrecarregadas na busca incessante por melhores condições de permanência e aprendizado escolarizado de seus filhos/filhas.

Palavras-chave: Educação Especial. Família. Ensino Médio.

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público alvo da educação especial¹ que frequentam o ensino médio. A partir de balanço das produções de estudos realizados na área, percebe-se que se trata de uma temática ainda silenciada especialmente nessa etapa de ensino.

Meletti e Bueno (2011, p.131), ao analisarem o acesso e permanência de alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro, destacam que no período de 1997 a 2006 “se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no ensino médio no País, isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência,

¹ No estado no qual se realiza o presente estudo, a Educação Especial é a modalidade de ensino responsável pelo atendimento às Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação (SANTA CATARINA, 2009), distintamente das demais regiões do país, que não incluem TDAH nessa modalidade de ensino.

qualquer que seja ela, está presente”.

Historicamente, a desistência e o fracasso no processo de escolarização têm utilizado justificativas que culpabilizam o estudante e/ou sua família (PATTO, 1999). Mas, como já apontado, pouco se tem escutado as famílias, em especial aquelas que têm filhos/filhas diagnosticados com alguma deficiência ou transtorno, sobre como se constituem as trajetórias de escolarização desses estudantes: como essas famílias se relacionam com a escola? Como entendem a função da escola na vida de seus filhos/filhas? Quais apoios recebem e oferecem? Enfim, como vivenciam o processo de escolarização?

O conceito de vivência é central neste estudo, pois cada família (mãe/pai/responsável), cada estudante e cada escola devem ser considerados em sua singularidade nesse encontro, sem, contudo, deixar de considerar a história da Educação Especial, das ideologias que permeiam a Educação, leis, teorias e conceitos que sustentam e perpassam as ações pedagógicas e as relações cotidianas. De acordo com Vygotsky (2010, p. 686), “na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência”.

Assim, ao se considerar as vivências de famílias em relação ao processo de escolarização de estudantes público alvo da educação especial é necessário destacar que critérios de normalidade são constituídos socialmente, mas são considerados de forma reificada, afetando as relações sociais mais amplas e as escolares também. Dessa forma, os descompassos entre as formas e os tempos de aprender são considerados como limitações pessoais, derivadas da deficiência ou das diferenças individuais, de origem orgânica ou familiar.

Considerando essas questões, importa compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público alvo da educação especial que frequentam o ensino médio.

Desenvolvimento da Pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotou-se como base epistêmica-metodológica alguns conceitos do materialismo histórico-dialético, compreendendo que os sujeitos são “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores

de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p. 22).

A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas com três famílias de estudantes acompanhados por um segundo professor de turma. A família 1 foi representada pela mãe do estudante, que com o diagnóstico de hemiplegia, aos 17 anos cursava o segundo ano do ensino médio; a entrevista com a família 2 ocorreu com a mãe de estudantes gêmeas, ambas com diagnóstico de deficiência intelectual, que aos 17 anos frequentavam o segundo ano do ensino médio; por último, na família 3, participaram da entrevista o pai e a mãe da estudante, que com o diagnóstico de TDAH, aos 16 anos, frequentava o primeiro ano do ensino médio.

Utilizar a entrevista semiestruturada justifica-se por entendê-la em uma perspectiva dialógica, na qual “os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado” (FREITAS, 2002, p. 28). Consoante com a abordagem adotada na pesquisa, os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, entendendo-se que a mensagem emitida, necessariamente, expressa um significado e um sentido, que não podem ser considerados como isolados, pois as relações em que se vinculam estão relacionados às condições contextuais de seus produtores, ou seja, aspectos ideológicos, econômicos e socioculturais (FRANCO, 2003).

Dado o exposto, a seguir serão apresentadas considerações parciais da pesquisa, demonstrando análises preliminares de como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público alvo da educação especial que frequentam o ensino médio.

Considerações Parciais

Há diferentes configurações familiares, no entanto, no ocidente há um modelo ideal de família, caracterizado pela família nuclear constituída pelos pais e filhos/filhas ocupando seus respectivos papéis exemplarmente e sem conflitos. De acordo com Szymanski (2009), esse padrão idealizado gera nas famílias a sensação de que a vida poderia ter seguido um rumo diferente.

No caso das famílias pesquisadas, ter um filho com uma diferença significativa² gera sofrimento. Em alguns momentos a discriminação é tão engendradora nos discursos que a família expressa que as filhas foram “*castigo de Deus*” (família 2); em outra família, a mãe relata: “*Foi o nosso primeiro filho, foi aquele baque, aquele drama todo! Pensa! O mais desejado, o mais acolhido, o mais esperado e de repente tu se vê, eu vejo ele [...]*” (família 1).

As famílias demonstram sentirem-se solitárias em sua função educativa, estigmatizadas e abandonadas tanto quanto os próprios filhos/filhas “*Já imaginou eu morrer e [ele] cair na mão dos outros, que que vai acontecer? Você acha que alguém tem paciência que nem a mãe tem?*” (família 2); “[eu digo] *eu quero que vocês estudem, nem que eu e o teu pai temo que tá ralando pra trabalhar, mas eu quero que vocês cresçam*” (família 3).

As falas das famílias denunciam o acobertamento das determinações sociais no processo de exclusão, ou melhor dizendo, de uma “*inclusão perversa*” (SAWAIA, 2014). Evidencia-se a individualização dos problemas e das soluções referentes à saúde, educação, e à vida como um todo, quando se trata de pessoas que têm uma diferença significativa. As mesmas preocupações e sofrimentos são expressos quando se referem ao processo de escolarização dos estudantes, uma vez que na educação especial, o discurso predominante ainda evidencia características pessoais no fracasso ou sucesso escolar (BUENO, 2011).

A partir das falas das famílias pesquisadas, compreende-se que o esforço individual é condição fundamental para que os estudantes tenham seus direitos garantidos: “*A parte de inclusão social é linda, maravilhosa só no papel, porque na prática não funciona. A gente sabe muito bem disso porque a gente sofre na pele [...] se meu filho tem direito a uma agulha eu vou atrás dessa agulha pra ele*” (família 1).

Em meio ao sofrimento, a escassez de recursos e acolhimento, a escola surge muitas vezes como um local em que se abre a possibilidade de conhecer outras formas de relação dos estudantes público alvo da educação especial e de sua família com a sociedade. A família 1 destaca a importância da atuação da escola e relata uma situação específica:

Eu cheguei lá, estavam todos os professores. Fizeram uma roda, colocaram

² Termo cunhado por Amaral (1998).

eu e o meu esposo junto nessa roda. Todos eles falaram, todos conversaram com a gente, todos se apresentaram, todos falaram “Quando tu precisar pode vir aqui, a gente tá aqui, a gente vai ajudar, a gente vai poder fazer o impossível e o possível pra tentar ajudá-lo. Então assim, a gente tá totalmente à disposição de vocês”. Nossa, isso foi tão bacana sabe? [...] [Me senti] fazendo parte assim da escola né, saber que a gente é importante pra eles, que o nosso filho é importante pra eles, que eles né, quiseram sentar, conhecer, conversar com a gente.

Todavia, esse acolhimento dado pela escola é um movimento inicial que perde seu sentido se não houver garantias do aprendizado escolarizado para o estudante. Assim, entende-se que as famílias não devam se conformar com um bom tratamento ou com os cuidados dispendidos aos filhos/filhas, em especial se o enfoque for seu processo de socialização na escola. Afinal, a função da escola não se limita à socialização - a educação escolar tem uma especificidade, qual seja: “a obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações” (SZYMANSKI, 2009, p. 99).

Por um lado, o contexto apresentado evidencia as fragilidades presentes no processo de escolarização dos estudantes considerados público alvo da educação especial. Por outro, entende-se que a escola pode oferecer um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) e com isso ser capaz de mostrar um “novo lugar” aos estudantes e famílias historicamente excluídos.

Em continuidade a esta pesquisa, as temáticas abordadas serão aprofundadas cotejando com a visão do segundo professor de turma, professor do AEE e professores de sala comum.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Juliano Groppa. (Org). **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BUENO, José Geraldo. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Ed. Plano, 2003.

FREITAS, Maria Teresa A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesquisa** (online). n.116, 2002.

MELETTI, Silvia Márcia; BUENO, José Geraldo. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, Mônica de Magalhães (org). **Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. 14ª ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. 2ª ed. Liber Livro, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.