

A CONFIGURAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE PAIS DE CRIANÇAS SURDAS E ESCOLA

Cláudia Paranhos de Jesus Portela¹

RESUMO

Este estudo analisa as relações entre pais² de crianças com necessidades educativas especiais (NEE)³ e escola a partir da influência exercida pelo seu nível de escolaridade e o significado que atribuem à escolarização dos filhos com NEE. Este estudo tem o propósito de inserir-se no conjunto de investigações que procuram fornecer subsídios para a melhoria da relação entre família de crianças com NEE e escola, partindo de uma contribuição específica sobre a caracterização das relações que os pais estabelecem com a instituição escolar. Para tanto, procurou-se analisar como o nível de escolaridade dos pais e o significado por estes atribuído ao processo de escolarização dos filhos com NEE interferem nas relações com a escola. As bases teóricas deste trabalho encontram-se na Teoria da Reprodução e demais teorias que lhe apontaram limites, bem como na Teoria Sócio-Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Educação Especial, Família, Escola.

ABSTRACT

This study analyzes the relationships between the parents of children with special educational needs (SEN) and the school institution, focussing on the influence played by education level and the significance parents attribute to scholarship of their children with special educational needs. This study is made in a context of global research in the field that aims to supply data towards the improvement of the relationship between the family of those children with special educational needs and their school institution, with a specific contribution about the characterization of the relationships the parents establish with the school institution. Thus, it was attempted to analyze how the parents' education level and the significance they attribute to the scholarship process of their children with special education needs, interfere with the relationships with the school. The theoretical bases of this work are to be found in the theory of reproduction and other theories that have shown its limits, as well as the socio-historical-cultural theory

Keywords: Special Education, Family, School

¹ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade /UNEB. E-mail: claudiaparanhos3@gmail.com

² O termo “pais” encontra-se, neste estudo, representando o casal: progenitor e progenitora das crianças com NEE.

³ O termo necessidades educativas especiais (NEE) é empregado segundo a definição constante na Declaração de Salamanca (1994, p. 18): “[...] refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou de suas dificuldades de aprendizagem.”

A escassez de estudos na área da relação entre família e escola de crianças com NEE, sobretudo com relação à interferência causada pelo nível de escolaridade dos pais e pelo significado que eles atribuem à escolarização desses filhos, fez nascer o interesse pela pesquisa.

Seja, pois, este trabalho entendido como uma reflexão que, sem a pretensão da exaustividade, quer ser provocativo e ampliar o círculo daqueles que se vêm dedicando ao estudo da temática família e escola de crianças com NEE.

Não se pode deixar de reconhecer que, entre os fatores que exercem influência educativa na formação da personalidade do indivíduo, a família e a escola ocupam um lugar imprescindível e indissociável. Apesar de possuírem características e possibilidades diferenciadas, essas instituições, com bastante frequência, superpõem-se e se complementam, atingindo ambas a conduta do indivíduo de tal modo que não se pode abordar o seu desenvolvimento e a sua educação sem tê-las em conta. As influências educativas da escola fazem parte do grupo de normas institucionalizadas, uma vez que são orientadas por regulamentos e atividades programadas, transcendendo, assim, os marcos da interação espontânea. Já as influências da família se exercem por vias não sistematizadas, ou seja, informalmente.

Sobre esse aspecto, os postulados da Teoria Sócio-histórico-cultural, cujo fundador é Lev Semionovich Vygotsky, oportunizam uma compreensão dialética acerca do papel dessas duas instituições no desenvolvimento psíquico do indivíduo. Segundo esse autor, é por meio das relações sociais, das interações e das trocas dos indivíduos com os seus semelhantes e com o meio – processo de mediação – que se originam as funções psíquicas superiores. Nesse sentido, a família – como contexto cultural e de práticas educativas – ocupa um lugar privilegiado por preceder a escola e estar normalmente imbuída de sentimentos e afetos na transmissão de elementos para a formação, isto é, na transmissão dos padrões de moral e convivência social que influenciam na personalidade do indivíduo. A escola, por sua vez, é considerada, por Vygotsky (1987), como um âmbito cultural e educativo imprescindível na transmissão da experiência cultural acumulada, visto tratar-se de uma transmissão sistemática e planejada, que ocorre através do processo de mediação. Esta experiência é, então, concebida como a fonte de desenvolvimento pleno do indivíduo.

O envolvimento dos pais com a escola vem sendo considerado, atualmente, como um elemento importante para o êxito escolar dos filhos, sobretudo para aqueles que possuem

necessidades educativas especiais, como também para o desempenho satisfatório das escolas, por isso esta temática vem sendo tratada por estudiosos com uma significativa e especial atenção.

Os pais – mais especificamente as mães – passaram a integrar os elementos-chave que colaboram para a obtenção de melhores resultados na escola e até mesmo em termos comportamentais. Como apontam Bhering e Siraj-Blatchford (1999), num texto que trata do envolvimento dos pais com a escola dos filhos, os progenitores estão incluídos numa relação de doze variáveis organizacionais como elemento fundamental numa escola que tem como meta maximizar o sucesso escolar.

Assim, conforme o que observaram Bhering e Siraj-Blatchford (1999, p.192):

[...] o envolvimento de pais não só contribui com todo o processo escolar (tudo o que isso implica) como também contribui para uma melhoria dos ambientes familiares (no sentido de provocar uma maior compreensão do processo de crescimento e, portanto, da aprendizagem das crianças) e eventualmente poderá influenciar positivamente o curso do desenvolvimento das crianças, como o rendimento escolar.

Essas informações levam à constatação de que, tendo sido o envolvimento de pais com a escola tomado nos últimos anos como uma preocupação indispensável e legítima, este não deve ser hoje mais uma opção suplementar que as escolas podem ou não considerar no trabalho que executa.

Entretanto, mesmo tendo como referenciais tais constatações sobre a importância do papel da família junto à escola, tem-se verificado, no meio acadêmico, um insuficiente número de estudos sobre o tema da relação entre família de crianças com NEE e a escola. Um levantamento da produção discente de dissertações no curso de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), apresentado pela professora Terezinha Miranda⁴, oferece alguns indicadores quantitativos. Dos 114 trabalhos realizados no período de 1984 a 1997, apenas 12, ou seja, 10,5%, estão relacionados com as famílias de crianças com necessidades educativas especiais, um dos menores percentuais. Com esses dados, verifica-se a escassez de um referencial teórico consistente sobre o tema em discussão, embora se saiba que

⁴ Palestra proferida na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para o curso de Mestrado em Educação Especial, no dia 20 de agosto de 1999.

existe um trabalho voltado para a família, com abordagem psicológica, especificamente centrado na relação mãe-filho⁵.

Com a carência de pesquisas nessa área, percebe-se que a produção científica contemporânea não reconhece a importância do tema para o desenvolvimento de uma excelência na educação. Entretanto, se a comunidade científica dispõe de poucas pesquisas sobre as relações entre os pais de crianças com NEE e a escola, há algumas pesquisas sobre as relações das famílias de crianças ditas “normais” com a escola. Marília Spósito⁶ (apud NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000) reconhece que, sobre esse tema, a pesquisa educacional brasileira não concedeu, até então, atenção suficiente, voltando-se para os processos mais gerais das ações educativas e para as políticas estatais. Ela também destaca que, embora pressuposta nas análises, a categoria família teria sido absorvida pelo conceito de comunidade. Nogueira, Romanelli e Zago mostram – num levantamento da produção discente de teses e dissertações nos cursos de pós-graduação em Educação, no período de 1982-1991 – que, dos 19 grupos temáticos incluídos nesse levantamento, o que se refere a “família e educação/mulher”, apesar de uma variação de temas (educação e família, mãe, mulher, mulher/professora), ocupa, no total, um percentual muito baixo: 1,77%. Este dado evidencia a grande dispersão que envolve a temática família e escola, fato que vem dificultar a organização da produção, impossibilitando um levantamento, ou melhor, um estado da arte das várias tendências temáticas e teórico-metodológicas dos estudos que enfocam as relações entre as famílias e a educação escolar, no Brasil.

No entanto, é importante lembrar-se, que a temática “família” não esteve distante dos estudos educacionais, como também das ações escolares. Não são desconhecidas “[...] as teses ambientalistas e deterministas do *handicap* sócio-cultural, que produziram uma verdadeira ‘desqualificação das famílias’, teses essas já bastante denunciadas por seu caráter discriminatório e excludente.” (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000, p. 9). É também importante destacar-se que a relação entre família e escola, que, de início, pode parecer somente uma discussão de conteúdos escolares, tem por trás uma complexidade de relações culturais, sociais e ideológicas. Tal é, por exemplo, o resultado apresentado pelos estudos de Marini e Mello (2000,

⁵ LOMBARD-PLATET, Vera L. V. Relação Mãe e Filho: considerações sobre o apego. **Revista Integração: ensino, pesquisa, extensão**, ano 2, n 7, p. 270-275, nov 1996.

⁶ SPÓSITO, M. **Família e Educação**: uma questão em aberto. *Psicologia*, São Paulo: USP, v.3, n.1/2, p 9-12, 1994.

p. 7), da Universidade Federal de São Carlos, sobre as relações entre a escola e as famílias de classes populares. As pesquisadoras constataam que:

[...] a escola age de forma preconceituosa com as crianças de classes populares, uma vez que julga a elas e a suas famílias a partir da proximidade ou não do padrão dominante de modelo de família conjugal nuclear e de infância, dentre tantos outros, e não procura ouvi-las. As relações entre o eu e o outro (enquanto grupos, classes, etc.) são estabelecidas com base na idéia de superioridade de um padrão sobre muitos outros e justificadas pela boa intenção de ‘elevar’ o outro ao padrão superior (Grifos das autoras).

Percebe-se que, ao não conceber os indivíduos, suas formas de vida, seus motivos e suas concepções como legítimos, a escola deixa de notar as diferenças existentes entre o eu e o outro, eximindo-se, assim, de dialogar com quem a frequenta. Nesse aspecto, cabe aqui considerar a interdependência entre as condições sociais de origem dos pais de crianças com NEE e as formas de relação que estabelecem com a escola, uma vez que a família e a escola não podem ser consideradas abstratamente, ou seja, dissociadas de suas condições históricas e socioculturais. Segundo a Teoria Sócio-histórico-cultural, “[...] o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 1995, p. 93).

Registra-se, na literatura, um consenso quanto à influência exercida pelas condições sociais das famílias na relação com a escola. Esse fato não foi negado até então, mesmo em pesquisas recentes.

Dentre os estudos sobre a família, destaca-se a Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron (1982), cujo enfoque central volta-se para o contexto sociocultural das famílias e sua influência na determinação das relações com a escola. Para tratar dessa relação, os autores utilizam os conceitos de *ethos* de classe, capital cultural, *habitus* e estratégias parentais, os quais serão tomados, nesta pesquisa, como fonte de estudo.

Essa teoria representa um marco de renovação no âmbito das teorias de ação educacional, pois se distancia das correntes funcionalistas e marxistas no que diz respeito à ênfase na determinação dos processos escolares a partir das características da produção econômica capitalista (Althusser, 1970; Baudelot; Establet, 1971; Bowles; Gentis, 1976), na qual o papel da escola consiste em transmitir a ideologia dominante. A excelência da obra de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron está em revelar a relação entre o sistema de ensino e a estrutura de classes sociais, na qual a educação é considerada como um instrumento de manutenção da desigualdade

social, ou seja, como um mecanismo de reprodução social. Percebe-se, assim, que as instituições educacionais, embora favorecidas pelo papel tradicional de transmitir para as gerações a cultura herdada do passado, na verdade, desempenham uma função social ainda mais profunda e encoberta: colaboram para a reprodução da estrutura de classes sociais, intensificando a divisão cultural e de *status* entre elas.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no conteúdo do ensino transmitido, os métodos e técnicas de transmissão e, nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais; dito de outra forma, tratando todos os alunos tão desiguais como são de fato, como iguais em direitos e em deveres, o sistema escolar é levado a dar de fato sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1966⁷, apud ANDRÉ, 1999, p. 15).

Constata-se, portanto, nessa teoria, que o processo de reprodução social direciona-se para a reprodução das relações de força entre as classes cujo objeto, segundo Silva (1992), não se constitui na diferenciação de bens materiais, mas nas desigualdades simbólicas, as quais servem de legitimação para as demais desigualdades. Para Bourdieu e Passeron (1998), numa estrutura social estratificada, as classes sociais dominantes controlam os significados culturais mais valorizados, à medida que os legitimam. E, quando inculcados através da educação – processo de inculcação pedagógica –, tais significados normalmente são aceitos e respeitados pelos grupos subordinados na estrutura social. Dessa maneira, as relações de poder entre as classes sociais são intercedidas por significados simbólicos, nos quais a cultura, impregnada de sentido político, é uma autêntica expressão desse poder.

Nessa dimensão, Silva (1992) afirma que o êxito funcional da escola está no processo de exclusão cultural que realiza, o que acaba por contribuir para a reprodução das classes sociais. Para explicar esse processo de exclusão por que passam as classes populares, Bourdieu e Passeron se amparam nos conceitos de *ethos* de classe e capital cultural, os quais se encontram relacionados. Segundo eles, a família procura transmitir a seus filhos um *ethos* de classe, ou seja, “[...] um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir,

⁷ BOURDIEU, P. L'école conservatrice. L' inégalité sociale devant l'école e devant la culture. **Revue Française de Sociologie** n. 3, 1966, p. 325-347.

entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.” (BOURDIEU, 1998, p. 42).

De maneira geral, as crianças e suas famílias se orientam sempre em referencia às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas trazem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola, condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (BOURDIEU, 1998, p. 49)

Com isso, os autores enfatizam a auto-seleção dos indivíduos, que se processa através da correlação existente entre “[...] esperanças subjetivas e oportunidades objetivas” (BOURDIEU, 1974⁸, apud SWARTZ, 1997, p. 44).

Assim, as expectativas que apresentam os pais diante da educação dos filhos são o resultado da sua experiência como indivíduo pertencente a um grupo cultural determinado. Destaca-se, porém, que esse processo de exclusão não acontece por imposição explícita ou violência física, mas pela ausência de condição de alguns vencerem a corrida meritocrática da carreira escolar, a qual é concebida como justa e igualitária.

É oportuno esclarecer que, por uma condição arbitrária, dada pela posição de força na relação entre as classes, a cultura dominante é definida como a cultura legítima, o que a transforma, por si mesma, em capital cultural. Ressalta-se que o nível de escolaridade foi utilizado por Bourdieu e Passeron como um meio para medir o referido capital cultural.

A noção de capital cultural impôs-se [...] como uma hipótese para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’. (BOURDIEU, 1998, p. 73).

⁸ BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. de. The School as a Conservative Force. In: EGGLELESTON, J. (Org) **Contemporary research in the Sociology of Education**. Nova York: Harper e Row, 1974.

Assim, confere-se valiosa vantagem ao possuidor desse capital junto às classes sociais, sendo que tais vantagens se configuram basicamente no domínio prático e informal da cultura e da linguagem, de um modo geral, no poder de abstração, no domínio da expressão escrita e falada, entre outras. Assim, reflete-se: as crianças das classes subordinadas encontram-se à margem desse processo?

Para Bourdieu e Passeron (1982), elas não estão alheias a tal situação. Contudo, a diferença consiste na inculcação a que são submetidas. Esta inculcação, ao não se referir a propriedades culturais da classe dominante, não apresenta valor no mercado do capital cultural. E a função da escola nesse processo, embora contribua para reforçar a inculcação e a transmissão cultural, é secundária, pois, efetivamente, sua função reside em legitimar as desigualdades produzidas no contexto da família, transmutando-as em diferenças nos esforços de aquisição da cultura escolar.

Diante desse quadro, Silva (1992) aponta para a essência do processo de reprodução social, o qual se encontra direcionado para a maneira como o capital cultural é transmitido entre as gerações. Entretanto, lembra-se que essa transmissão não acontece de forma tranqüila, visto ser o resultado de uma inculcação pedagógica da escola, que exerce sua “violência simbólica”⁹.

Ressalta-se, porém, que, para que essa mesma transmissão seja eficaz, é necessário que as propriedades culturais transmitidas se transformem em disposições duradouras, ou seja, em *habitus*, “[...] o que só se realiza sob condição de uma longa imersão num ambiente em que estejam presentes esses itens culturais [...]” (SILVA, 1992, p. 33), no caso a família.

O *habitus* é, portanto, o que faz com que seja possível reconhecer que somos da mesma grande escola, da mesma classe social e do mesmo meio [...] No fundo, o *habitus* é o princípio silencioso de cooptação e reconhecimento que opera as classificações, em primeiro lugar, escolares e depois sociais (COULON, 1995, p. 151).

Nota-se que, como tal, o *habitus* configura-se como um gerador de estratégias de investimento educacional, ou seja, estratégias de reprodução de classe, através das quais os grupos tentam manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe, salvaguardando ou aumentando seu capital cultural. Para essa teoria, à escola cabe o papel de confirmação do *habitus* dominante, da estrutura interiorizada, limitando-se, assim, a “[...] usar um

⁹ Para Bourdieu e Passeron (1982, p. 19), violência simbólica é o “[...] poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentando sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”.

código de transmissão no qual apenas as crianças e os jovens da classe dominante, que já foram iniciados no ambiente da família, a permitir a continuação desses no jogo da cultura e a confirmar a exclusão dos filhos de pais das classes subordinadas” (SILVA, 1992, p. 18).

Nessa perspectiva, segundo os postulados da Teoria da Reprodução, as famílias se diferenciam umas das outras pela estrutura e pelo volume do seu patrimônio (capitais) acumulado (background), que lhes assegura uma posição na estrutura social, forjando *ethos* e *habitus* específicos que, por sua vez, geram estratégias expressas em práticas. As estratégias familiares refletem, portanto, um cálculo (que não é puramente racional) a partir das chances de ascensão que cada grupo é capaz de antever e de atrair para si. A escola, como instituição que confere títulos legítimos e legitimadores, representa possibilidades diferentes para cada grupo de agentes, ocupando um lugar mais ou menos central no projeto familiar e, conseqüentemente, mobilizando investimentos (reais e simbólicos) na escolarização dos filhos de acordo com sua importância na manutenção ou aquisição de privilégios de classe.

As Ciências Sociais e da Educação, dos anos 60 aos anos 80, ocuparam-se basicamente com estudos voltados para a questão das desigualdades de acesso e de desempenho escolar, mostrando correlações estatísticas entre a origem social das famílias e o sucesso ou fracasso escolar dos alunos, numa perspectiva macroestrutural. Só a partir dos anos 80, depois de constatado o pouco conhecimento acumulado sobre os processos por meio dos quais se desenvolvem as relações família-escola, é que começaram a se desenvolver pesquisas que visavam a penetrar nos enigmas da socialização familiar e na sua relação com as trajetórias escolares das camadas sociais, em especial, das camadas populares¹⁰. Por isso, apesar de toda a contribuição trazida pela Teoria da Reprodução, cabe salientar que alguns autores lhe apontaram limites, dentre eles Coulon (1995). Numa análise crítica, esse autor se refere à onipresença do *habitus* da teoria de Bourdieu e Passeron, afirmando que o ator social de Bourdieu não é influenciado pelas diferentes aprendizagens a que é submetido, tendo seu destino traçado, então, pelo *habitus* inicial. Nessa perspectiva, vê que deixa de ser considerada a intervenção consciente e voluntária do ator, não se levando em conta suas estratégias pessoais.

Também Petitat (1994) aponta limitação nessa teoria, observando que, apesar de ser dito que sua estrutura é supostamente universal e aplicável a qualquer ação pedagógica, existe a ressalva de que, durante o período de luta pela posição dominante, a legitimidade da autoridade

¹⁰ Ver a esse respeito: Forquin (1995) e Petitat (1994).

pedagógica é questionada, assim como a própria classe dominante, uma vez que a legitimação das instituições pedagógicas nunca é completa, partindo-se do princípio das contradições na sociedade capitalista. Dito de outra forma, sua perspectiva de reprodução estrutural elimina a consideração da contradição como um gerador de ação humana e transformação social. No entanto, Petitat (1994) ressalta que tais considerações vêm apenas limitar a área de aplicação da teoria da violência simbólica, e não negar completamente sua validade.

Autores como Nogueira, Romanelli e Zago, na obra *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (2000), apontam para a relevância dada pela Teoria da Reprodução aos aspectos macroestruturais da relação entre família e escola, ao tempo que omitiu os fatores microestruturais concernentes a essa relação. Com isso, Bourdieu e Passeron não tomaram em conta os processos e as dinâmicas intrafamiliares, as práticas socializatórias e as estratégias educativas internas no microcosmo familiar, cujos elementos, analisados intrinsecamente, põem sob questionamento o pressuposto da atuação positiva do capital cultural e escolar da família nos resultados escolares dos descendentes.

Em torno dessa problemática, Swartz (1997) mostra que, embora essa abordagem ilumine os mecanismos culturais e pedagógicos mais sutis que contribuem para a permanência da estratificação social, ela omite da análise a relação da escolarização com o Estado e o processo de trabalho.

Defende-se a idéia de que a escolarização é entendida como um conjunto de interações, relações e papéis produzidos de forma dialética e complexa, dentro de um quadro configurado de fatores em interdependência. Com isso, procura-se adotar uma postura que vai de encontro à lógica de fatores tomados isoladamente, numa relação de causa e efeito. Esse procedimento permite observar, além dos fatores básicos como a renda, a ocupação e a escolaridade dos pais, outros elementos mediadores, como as trajetórias sociais, as quais produzem diferenças nas experiências de vida e visão de mundo, nos significados e nas práticas de escolarização, entre outros fatores centrais e periféricos concernentes às questões da escolarização de crianças com NEE. O estudo de Lahire (1997) oferece elementos significativos para a compreensão dessa abordagem. O autor registra que as variáveis, tomadas isoladamente, não agem de maneira mecânica, mas dizem respeito a um dentre outros possíveis fatores sociais. Tomando como referencia o debate apresentado, neste estudo se buscar-se-á compreender, nas relações microssociais, as relações que os pais de crianças com NEE estabelecem com a escola, a partir do significado por eles atribuído ao processo de escolarização dos filhos. Com isso, procurar-se-á

apreender os elementos que permitam dar visibilidade às complexas mediações constitutivas das relações entre pais de crianças com NEE e escola.

Essa definição se justifica por ser a família um conjunto de complexas relações, composta de indivíduos diferenciados por idade, que interagem diariamente, dando origem a uma dinâmica e complexa rede de sentimentos. Dessa maneira, ela não se configura como uma simples soma de indivíduos, mas como um conjunto vivo, contraditório e cambiante de pessoas com individualidade e personalidade próprias, não podendo ser, assim, considerada tão-somente pelo aspecto do capital cultural que lhe é concernente.

Nessa dimensão, o presente estudo busca fazer parte de uma tendência que procura superar as análises deterministas da relação entre as condições sociais e escolares, abrindo “olhares” para se perceber a capacidade de ação dos sujeitos.

As questões norteadoras deste estudo definem uma pesquisa, centrada na produção dos discursos dos sujeitos pesquisados e na obtenção de dados em profundidade. Nesse sentido a entrevista semi-estruturada e a observação se constituíram nos principais instrumentos de coleta de dados.

A amostra se compôs de 14 mães¹¹ de crianças com NEE entre 6 e 13 anos de idade. A opção pela referida população se justifica, a princípio, por ser famílias de pessoas com deficiência: apóia-se no fato de pretender-se homogeneizar a amostra. Quanto à definição de estudar os casos de alunos numa determinada faixa etária, procurou-se levar em consideração que as relações que os pais mantêm com a escola dos filhos variam segundo a idade destes; por isso, a opção por apenas um grupo etário com idade situada entre 6 e 13 anos. Também se considerou que, na fase infantil em que se encontram os referidos alunos, pela sua baixa autonomia, a família exerce uma maior influência sobre a criança.

¹¹ Buscou-se, neste estudo trabalhar com casais com filhos por ser o tipo de composição familiar mais numeroso do País, cujo percentual, segundo dados do Censo/91, equivale a 70,92%. Para a escolha das famílias, utilizou-se o critério da diversidade cultural. Assim, ao levantar-se os níveis de escolaridade tanto das mães quanto dos pais, o fato de eles terem-se mostrado muito parecidos provocou a escolha pelo nível de escolaridade das mães constituindo-as como sujeitos focos da entrevista, uma vez que, na realidade cultural brasileira, como apontam várias pesquisas (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO 2000; MARINI; MELLO, 2000; BREGANHOLI; MELLO, 2000) são as mães as principais responsáveis pela educação dos filhos, tanto nas classes populares quanto nas classes médias e altas, por serem consideradas mais próximas e mais presentes no cotidiano dos filhos. Destaca-se que a impossibilidade de obtenção de uma base de sondagem com relação ao número de mães de crianças com NEE, em Feira de Santana-BA, impediu o estabelecimento de um percentual representativo da amostra. As mães encontram-se identificadas nesse estudo por uma numeração cardinal correspondente de 1 a 14. Esta numeração corresponde à ordem em que foram entrevistadas.

No processo de análise, procurou-se levar em consideração os aspectos elencados neste estudo, os quais se encontram direcionados para as relações que os pais de crianças com NEE estabelecem com a escola.

Em face dos resultados obtidos, constatou-se que as relações estabelecidas entre os pais de crianças com NEE e a escola expressam-se em três perfis: envolvimento passivo, envolvimento moderado e envolvimento ativo.

No envolvimento passivo, encontram-se pais que não questionam o trabalho desenvolvido pela escola. No envolvimento moderado, encontram-se pais que, apesar de questionarem o trabalho que a escola desenvolve, não chegam a nele intervir. Por sua vez, no perfil caracterizado como envolvimento ativo, estão os pais que interferem constantemente no trabalho desenvolvido pela escola, além de apresentarem sugestões.

Ao cruzar os perfis de relações com os níveis de escolaridade dos pais das crianças com NEE, verificou-se que, quanto maior a escolaridade dos pais, maior é a sua influência no envolvimento deles com a escola.

Os pais de crianças com NEE, com baixa escolaridade, revelaram desconhecer as particularidades inerentes às necessidades educativas do(a) filho(a), em consequência disso, mostraram dificuldades para criar condições favoráveis ao estímulo da zona de desenvolvimento proximal¹².

Quanto aos significados que os pais atribuem à escolarização dos filhos com NEE, percebem-se dois padrões de expectativas: pais que possuem expectativas reduzidas sobre o processo de escolarização e pais que nutrem expectativas elevadas sobre esse mesmo processo.

Ao buscar verificar a influência que esses significados exercem sobre os perfis de relações, notou-se que pais que apresentam expectativas reduzidas sobre o processo de escolarização dos filhos com NEE, apresentam um perfil de relação caracterizado como envolvimento passivo. A expectativa desses pais de a escola oferecer ao filho com NEE, apenas a instrução básica necessária faz com que assumam, perante ela, um envolvimento passivo, uma vez que acreditam ter encontrado a escola adequada para os filhos estudarem – por ser especializada – e confiam plenamente no trabalho desenvolvido por ela. Ou seja, para as

¹² Denomina-se de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), “[...] la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más.” (VYGOTSKY, 1978, apud RODRIGUEZ, 1997, p. 56).

expectativas formuladas por esse grupo de pais com relação à escolarização dos filhos com NEE, a escola em que se encontram atende satisfatoriamente às suas expectativas.

Outrossim, ao se fazer referência ao segundo tipo de significado, nota-se estreita relação com os perfis moderado e ativo de relação. Esses pais buscam um envolvimento com a escola de moderado a ativo, diferenciando-se apenas nas intervenções que fazem junto ao trabalho desenvolvido por ela, mas apresentando, por outro lado, a perspectiva de desenvolvimento integral dos filhos com NEE como ponto comum entre eles. Dessa forma, no segundo tipo de significado, têm-se pais que almejam, da escolarização dos filhos com NEE, além da instrução básica, o desenvolvimento de todo o potencial apresentado por eles. Assim, esses pais procuram não deixar o sucesso escolar dos filhos entregue unicamente aos cuidados da escola, mas buscam, juntamente com ela, construir esse sucesso. Dessa forma, encontram-se constantemente em contato com a escola para inteirar-se sobre a forma do trabalho desenvolvido e/ou para intervir nele, apresentando sugestões, visando, dessa forma, obter melhor êxito no desempenho escolar dos filhos.

Constatou-se também que, diante da possibilidade de o significado ser explicado a partir da escolaridade apresentada pelos pais de crianças com NEE, apesar de este ser determinado em parte pela escolarização, exerce também seu efeito próprio sobre as relações estabelecidas entre pais e escola.

Percebeu-se que a mãe é o membro do casal que apresenta maior atuação ante a escolarização dos filhos, sobretudo dos filhos com NEE. Nesse aspecto, observou-se que a escolaridade dos pais não é fator preponderante, visto que este fato ocorreu nos dois grupos de pais analisados.

Com base nessas evidências, verifica-se o quanto a escolaridade dos pais e os significados que eles atribuem ao processo de escolarização dos filhos com NEE exercem influência no que diz respeito a uma interação acompanhada de intervenção sobre as relações que estabelecem com a escola dos filhos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pedagogias das diferenças na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

BEKER, Daniel. **O que é adolescência**. São Pulo: Brasiliense, 1994.

BERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de pesquisa**, n. 106, p. 191-216, mar./1999.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, A. L.; CATANI, A.(Org) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, A. L.; CATANI, A.(Org). **Escritos de Educação**. Petrópolis:Vozes, 1998. p. 71-79.

BOURDIEU, P. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: NOGUEIRA, A. L.; CATANI, A.(Org).**Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BREGANHOLI, Vânia C.; MELLO, Roseli R. **Crianças de bairro popular e escola**: encontro e desencontro. UFSCAR, 2000. Disponível em: <<http://www.projeto-fa-ecole0603t.htm>. Acesso: em: 5 out, 2000.

COULON, Alain. Reprodução e filiação. In: **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 149-166.

FORQUIN, J. C. (org). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Tradução de Guilherme João de F. Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LOMBARD-PLATET, Vera L. V. Relação Mãe e Filho: considerações sobre o apego.: **Revista Integração: ensino, pesquisa, extensão**, ano 2, n. 7, p.270-275, nov. 1996.

MARINI, Fabiana; MELLO, R. Rodrigues de. **Relação entre a escola e família de classes populares**: desconhecimento e desencontro. UFSCAR, 2000. Disponível em: <<http://www.projeto-fa-ecole0603t.htm>. Acesso: em: 5 out, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

PETITAT, André. **Produção da escola/ produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REGO, C. T. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUEZ, M. C. Rafael Bell. **Educación especial**: razones, visión actual y desafíos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

SCHNEIDER, D. “Alunos Excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G.(Org). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 7 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999 p. 53- 81.

SILVA, Tomáz Tadeu. A dialética de uma tradição: produção e reprodução em Sociologia da Educação. In:_____.**O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. Parte I, p.13-71.

SWARTZ, David. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Cap. 3, p. 35-49.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Traducción Lic. Ma. Del Carmen P. Fernandez. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989, v. 5.

VIGOTSKI, L. S. **Historia de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Ed. Científico-Técnica, 1987.