

EXPECTATIVAS FAMILIARES EM RELAÇÃO AO TÉRMINO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ALGUNS APONTAMENTOS

MARIELE ANGÉLICA DE SOUZA FREITAS¹

RESUMO

O presente estudo faz parte de uma pesquisa que está em desenvolvimento com o objetivo de compreender o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Teve como escopo analisar as expectativas de duas mães em relação ao término da escolarização de suas filhas com deficiência intelectual, matriculadas nessa modalidade de ensino. Os relatos dessas mães revelam uma ambiguidade nas expectativas em relação ao futuro das jovens, pois, ao mesmo tempo em que almejam o seu desenvolvimento com autonomia, mantêm uma perspectiva de futuro tutelado.

PALAVRAS-CHAVE: Expectativas familiares. Escolarização. Deficiência Intelectual

INTRODUÇÃO

A família se constitui como o primeiro grupo social no qual o indivíduo faz parte, nela são estabelecidas relações que poderão contribuir para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social em um contexto mais amplo, desde a tenra idade até a idade adulta.

Para Glat e Pletsch (2004: s.p) a família desempenha “[...] um papel fundamental e determinante no desenvolvimento da personalidade, atitude e modo de agir do indivíduo [...]”, colaborando para que este possa “[...] desenvolver os papéis e atitudes essenciais ao seu processo de socialização”. Corroborando com a citação apresentada, Buscaglia (1997) destaca a importância da família como uma influente força social dado seu grande valor no estudo da personalidade, comportamento e desenvolvimento humano.

D’Antino (1988) salienta que a família representa uma microestrutura social sendo representante e intermediária da relação da criança com outras relações sociais mais amplas contribuindo para a formação de sua primeira identidade social.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual pela UNESP/Marília e Pedagoga com habilitação em Deficiência Intelectual pela mesma universidade. Agência financiadora da pesquisa: FAPESP. Endereço eletrônico: marielefreitas@gmail.com.

Cabe ainda salientar que enquanto grupo singular, a família se encontra inserida em um contexto social mais amplo, sofrendo assim as influências e exigências da macroestrutura social que a circunda, transmitindo uma “[...] parcela de cultura que possuem dentro do *status* social ao qual pertencem”. (GONZÁLEZ, 2007: p.274).

Neste sentido, a família é afetada diretamente por diversos determinantes sociais, dentre os quais, os valores, normas e costumes que são disseminados pelo contexto social mais amplo e este por sua vez terá implicações diretas sobre a família e seus membros. Alguns destes valores podem estar arraigados por preconceitos e, dessa forma, acarretam sofrimento e marginalização de determinados grupos sociais.

Diante disso, Buscaglia (1997: p. 80) salienta que “o preconceito pode ser dirigido à raça, cor, religião, condição, ao status social e até mesmo a diferenças físicas e mentais e se constituirá em uma força potente e influente no comportamento da família”.

Com base nesse direcionamento do preconceito, o nascimento de uma criança com deficiência pode provocar uma infinidade de sentimentos antagônicos que acarretam profundas mudanças tanto na estrutura quanto na dinâmica familiar. De acordo com Batista e França (2007: p. 117), “a maneira como cada família lida com esse evento influenciará decisivamente na construção da identidade do grupo familiar e, conseqüentemente, na identidade individual de seus membros”. Os autores ainda acrescentam que, além das dificuldades que são constitutivas da deficiência, as famílias ainda se deparam com uma situação ainda mais complexa, qual seja, as atitudes da sociedade frente à pessoa com deficiência. (BATISTA; FRANÇA, 2007).

Em decorrência disso, Amaral (1995) destaca que toda e qualquer situação que poderia ser vivenciada de forma previsível com uma pessoa que não possui nenhuma limitação física, cognitiva ou sensorial, pode ser agravada em se tratando da pessoa com deficiência.

A autora ainda acrescenta que,

“[...] as situações críticas previsíveis para todos os indivíduos, em dado contexto, estarão eventualmente acrescidas das dificuldades inerentes à deficiência, como por exemplo: o ingresso à escola, a adolescência com sua busca de parceria afetiva, o exercício da sexualidade, a escolha e o encaminhamento profissional, o casamento, a velhice...”. (AMARAL, 1995: p. 76-77).

Considerando tal histórico social, a presente pesquisa integra um estudo em andamento que visa compreender o processo de escolarização de duas jovens com deficiência intelectual que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados aqui

apresentados referem-se à análise das expectativas de suas respectivas mães em relação ao término de sua escolarização nesta modalidade de ensino.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo duas mães que possuem filhas com deficiência intelectual regularmente matriculadas na EJA. As jovens tem idades de 28 e 20 anos respectivamente e frequentam a mesma sala e modalidade educacional.

Local

A pesquisa foi realizada na residência das mães, ambas localizadas em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo.

Material

Com objetivo de analisar as expectativas destas mães em relação ao término da escolarização de suas filhas nesta modalidade de ensino, elaborou-se uma entrevista semiestruturadas que buscou contemplar as seguintes categorias: 1) O significado e o término da escolarização na Educação de Jovens e Adultos e, 2) Expectativas futuras.

Ressaltamos que faremos neste momento um recorte do estudo com foco apenas na análise destas categorias.

Procedimento de coleta de dados

Os dados foram coletados na residência das participantes priorizando a disponibilidade e o conforto destas.

Procedimento de análise dos dados

Reconhecendo que o contato e o diálogo estabelecido com as mães foi muito importante e contribuiu de forma significativa para refletirmos sobre suas expectativas em relação ao término da escolarização das jovens, destacando o papel da família no decorrer deste processo, optamos pela focalização da fala das mães mantendo sua integridade e privacidade atribuindo a cada um delas uma letra do alfabeto, sendo M e R.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com características de estudo de caso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse estudo ressalta as expectativas futuras das mães em relação ao término da escolarização de suas filhas na EJA. O processo de percepção, as vivências e experiências das mães em relação às filhas com deficiência intelectual podem influenciar significativamente suas atitudes e a forma como visualizam o processo de escolarização das jovens, processo este que pode ser permeado de medo e incerteza; tomando esse processo em consideração, destacaremos algumas falas das mães em relação ao significado atribuído a EJA, bem como à finalização da escolarização das jovens nesta modalidade de ensino.

1) O significado e o término da escolarização na Educação de Jovens e Adultos

Em relação ao significado atribuído a EJA, a primeira mãe (M), relata:

É, eu acho bom porque [...] a cabecinha dela não deu né, pra ela ir adiante e para mim foi uma benção, porque pelo menos ela tem uma atividade né, não fica só atrás de televisão né, ou então fica pra rua, e essa escola foi uma benção mesmo, pra ela foi muito bom [...].

A segunda mãe (R), relata que:

A educação de jovens e adultos é uma oportunidade para quem não teve na... no período da idade cronológica que se diz adequada para aprender para todos que não conseguiram atingir os objetivos, então, é uma oportunidade muito grande desses alunos chegarem aos objetivos deles, não importa em que tempo, mas de acordo com a maturidade de cada um, é muito importante não excluir da sociedade o fato de não excluir esses alunos da sociedade porque se eles são analfabetos e não tiverem essa oportunidade eles estariam excluídos da sociedade, por isso que eu lutava e sempre falei, a minha filha tem 18 anos e ela não pode ser excluída da sociedade, ela tem os direitos dela, [...] eu vejo o EJA, o trabalho do EJA, é uma oportunidade pra quem não conseguiu, ou para quem não conseguiu é... por fatores particulares ou para quem não conseguiu como no caso da minha filha ter deficiência, mas que pode continuar lutando que nunca é tarde, então, é esse o trabalho do EJA.

Com esse relato, podemos observar que quando questionada sobre o que significa para ela a EJA, a primeira mãe (M) relata ser algo bom, pois, nos seus dizeres, “a cabecinha não deu né, para ela ir adiante”, ou seja, o fato de possuir a deficiência intelectual fez com que sua filha não obtivesse progresso ou sucesso em seu percurso escolar, evidenciando ser este um problema individual, centrado em sua deficiência. Em relação ao processo de escolarização da pessoa com deficiência, Lima (2009) informa que historicamente o mecanismo de exclusão do

espaço escolar tem sido fundamentado num paradigma de normalidade e igualdade entre os homens, contribuindo para a cristalização do ideário de norma ou padrão social. Ainda de acordo com a autora,

[...] essa concepção influencia a construção do imaginário das pessoas a respeito da capacidade ou incapacidade do outro, o que contribui para que a dificuldade apresentada não seja imputável às práticas da escola e, sim, às limitações da pessoa com deficiência. (LIMA, 2009, p. 134).

A fala da mãe ainda evidencia que, muito além das dificuldades que a filha apresentou em seu processo de escolarização, existe o fato de que, de acordo com Camargo (2004: p. 33), “em nossa sociedade, o deficiente mental é visto como incapaz, é essa a representação que o grupo social vai tendo dele ao longo de seu desenvolvimento, e os pais fazem parte desse grupo”.

Ainda podemos observar que a EJA configura-se para esta mãe como um espaço apenas acessório, ou seja, a frequência da filha nessa modalidade de ensino não implica o desenvolvimento de suas potencialidades educacionais, mas sim um momento de distração para que a filha não fique na ociosidade.

Para a segunda mãe (R), a EJA representa um espaço para aqueles que não tiveram acesso ou que interromperam o seu processo de escolarização na época em que se julga ser apropriada, sendo este um espaço que “inclui” aqueles que estão à margem do decurso educacional, destacando, desta forma, a situação de sua filha que possui deficiência.

Na perspectiva exposta, observamos que, “[...] em termos de discurso oficial, a EJA tem recebido destaque enquanto instrumento de reparação da dívida social, que é a educação para os jovens e para os adultos analfabetos ou pouco escolarizados”. (CHILANTE; NOMA, 2009: p. 234). Considerando a citação apresentada, ressaltamos que apenas com a instituição do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) de 17 de agosto de 2001, documento que referenda as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, destaca-se a importância da inserção de pessoas com deficiência na modalidade da EJA, pois tal modalidade educacional tende a reparar um direito que foi negado a estas pessoas durante muito tempo.

Já em relação ao término da escolarização nesta modalidade de ensino a primeira mãe (M) relata a filha ficará,

Até quando ela quiser porque aí, não sei [...] tem pessoas de idade igual lá no EJA né, e as pessoas vão, mas eu acho que ela vai mesmo por ir né, pra não ficar em casa, então... pra não ficar em casa.

Para a segunda mãe (R):

[...] eu não sei exatamente até quando ela ficará no EJA, porque o EJA tem alunos até com 80 anos né, então não sei até quando ela ficará no EJA [...] porque você sabe como é né, você vai plantando, plantando uma hora... ela pode deslanchar e desenvolver, e vai né [...].

Os relatos das duas mães se aproximam quando questionadas em relação ao término da escolarização das filhas, pois, em ambos os casos, não há clareza em relação à função social da EJA², dando indicativos de certo esgotamento e acomodação da família em relação às possibilidades de progresso e desenvolvimento das jovens.

Em relação ao tempo de permanência nesta modalidade de ensino, conforme a deliberação da CONFINTEA IV³, a educação enquanto princípio deve valer para todos ao longo da vida, com isso, não deve haver uma terminalidade fixa, embora alguns órgãos públicos a estipulem.

2) Expectativas futuras

Em relação ao ingresso das jovens em algum curso profissionalizante ou inserção no mercado de trabalho, a primeira mãe (M) relata que:

Então... aí eu teria que levar e aí é difícil, eu tinha que deixar a casa porque ali ela não sabe andar de circular sozinha e ônibus pra mim vim buscar em casa... também eu teria que ir atrás e eu não sei se vinha buscar também né, porque eu sei que passava perua ali em frente de casa de aluno da prefeitura, particular, passava o da prefeitura né, mais assim, levar ela sozinha e deixar ela sozinha assim é meio difícil, eu não teria coragem não; que eu sei que tem aluno aí que anda sozinho, mais ela já não... não consegue entendeu? Ela quer trabalhar, mais eu não sei se ela pode trabalhar porque ela é aposentada né, nós aposentamos ela, então... só se arrumasse emprego assim... pra trabalhar sem registro né, mais aí também seria difícil, não sei... Fazer o quê? Eu não sei, eu não sei qual vai ser o futuro [...], vai se formar mais em quê?

Já para a segunda mãe (R):

[...] infelizmente o mercado de trabalho pra essas pessoas é difícil e ela tem uma certa imaturidade que impossibilita ela de assumir alguns cargos dentro do comércio, dentro de lugares que exigem independência né, ela é totalmente dependente ainda, então, eu queria colocar ela [...] para fazer um curso sobre trabalho, mercado de trabalho ela não quer fazer, não quis fazer, diz que não quer trabalhar, ela quer ficar do jeito que tá eu não vou forçar, deixa ela assim [...] ela

² Segundo Silva et. al. (2008: p. 02) “[...] a função social qual a EJA se propõe a cumprir é a de preparar jovens e adultos, através de oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, possibilitar aos educandos aquisição de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da cidadania, preparação para o mundo do trabalho e participação crítica na vida política”.

³ São componentes-chave de um sistema holístico e abrangente de aprendizagem e educação ao longo da vida que integra a aprendizagem formal, não formal e informal e que aborda, explícita ou implicitamente, tanto educandos jovens como adultos. A aprendizagem e educação de adultos não apenas oferecem competências específicas, mas são também um fator essencial na elevação da autoconfiança, da autoestima e de um sólido sentimento de identidade e de apoio mútuo. (UNESCO, 2010: p. 17).

tem uma dependência muito grande de mim ainda, é... se eu tiver um compromisso que ela tiver que faltar fora da rotina dela longe de mim ela entre em pânico isso eu não consegui melhorar isso ainda nela [...] mais a minha expectativa em relação a ela é essa, é entregar nas mãos de Deus, orar muito por ela contar com a boa vontade que ela tem, a boa vontade que ela tem no sentido de nunca desistir [...].

A primeira mãe (M) relata a dificuldade em inscrever a filha em algum curso de profissionalização, pois a filha não sabe andar de ônibus sozinha, além disso, levá-la ao curso implicaria em “deixar a casa”, possivelmente fazendo referência aos afazeres domésticos; contudo, ela descreve o interesse da filha em trabalhar, mas acredita na impossibilidade desse acontecimento devido a aposentadoria da filha. A mãe demonstra a impossibilidade de uma certeza mais definida em relação ao futuro da filha e se remete ao término da escolarização na EJA como algo pouco significativo para a formação e o desenvolvimento pessoal da filha demonstrando um pensamento contraditório, pois em outro momento de sua fala, ela destaca a EJA como algo bom, possivelmente se referindo a ocupação em si e não ao significado dessa modalidade de ensino.

A segunda mãe (R) inicia a sua fala destacando a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência, ressaltando ainda que a filha é muito imatura para desempenhar determinadas funções dentro, por exemplo, do comércio. Além disso, a mãe destaca que a filha é muito dependente de sua presença e acompanhamento, pois, se ocorrer alguma mudança em sua rotina e esta por ventura ficar longe de sua mãe, logo “entra em pânico”, acrescentando ainda, que “não consegui melhorar isso ainda nela”.

Segundo Buscaglia (1997: p. 132),

Será sempre difícil especificar o grau de independência necessário aos deficientes. Toda pessoa vacilará entre a dependência e a independência, pois não pode haver linhas de desenvolvimento específicas a serem seguidas pelas crianças excepcionais.

Diante disso, a família deve dar auxílio e ampliar as possibilidades de desenvolvimento das capacidades e potencialidades de seus filhos favorecendo a participação ativa em contextos e relações sociais diversos, mesmo com todas as barreiras físicas e sociais existentes, contribuindo assim para que seja superado o estigma do “dependente” e “incapaz”. (GLAT; PLETSCHE, 2004: s.p).

Referente ao mercado de trabalho, observamos que, em um mundo altamente globalizado, as exigências do sistema capitalista tendem a serem maiores e uma das capacidades mais exaltadas é a destreza intelectual. Com isso observamos o aumento nas exigências de capacitação para a inserção no mercado de trabalho e, por consequência, um

aumento do subproletariado, ou seja, uma parcela significativa da população ficou restrita aos trabalhos degradantes, insalubres, temporários, entre outros.

Segundo Sebastiany (1998: p. 63):

Enquanto os meios de produção eram relativamente simples, a maioria das pessoas conseguia desenvolver as atividades comuns à sua comunidade. Dessa forma, apenas alguns sujeitos eram considerados deficientes mentais, uma vez que essas atividades requeriam um nível de habilidades simplificado. Com o advento da Revolução Industrial e, posteriormente, com a introdução do mercado taylorista/fordista de produção, passou-se a exigir do indivíduo características [...] crescentes de destreza, disciplina, agilidade e atenção.

Ou seja, no âmbito das capacidades intelectuais na ótica capitalista, a pessoa com deficiência intelectual provavelmente não atingirá as habilidades e destrezas necessárias, pois as palavras da vez são: “competitividade e flexibilidade”. Comumente o ideário que muitas pessoas tem é o de que os entraves que muitas pessoas com deficiência enfrentam, com relação à inserção no mundo e no mercado de trabalho, residem na condição de sua deficiência, seja ela congênita ou adquirida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas das mães evidenciam a constante tutela das jovens, sugerindo a ocorrência de dificuldades vivenciadas cotidianamente para lidar com as filhas deficientes, todavia, não é possível, nesse momento, averiguar e avaliar quais são os fatores que determinam o comportamento dessas mães, até porque isso está intrinsecamente ligado à vida pessoal delas, tanto antes gestar estas filhas quanto após o seu nascimento. Além disso, também não foi possível conhecer devidamente todo o percurso que essas famílias percorreram durante esses anos de vida, muito menos como se deram esses processos.

Na busca por potencializar o desenvolvimento da criança deficiente, Amaral (1995) ressalta que a persistência é o requisito essencial para o seu enfrentamento, pois além das contingências ocasionadas pela deficiência, há também, um investimento diferenciado, seja ele de afeto, tempo ou financeiro.

Outros aspectos a serem considerados são a esperança e a fé em um ser superior, capaz de minimizar as dificuldades enfrentadas pelas mães no cotidiano e que, de certa forma, lhes dá forças para enfrentar as dificuldades futuras. Ilustrando esta situação, Buscaglia (1997: p. 164) destaca, “[...] vocês o amam, acalentam, protegem, providenciam para que receba os

melhores serviços disponíveis [...] e então, tendo feito tudo o que podem e sabem, oferecem-no à orientação e ao amor de Deus”.

Percebemos ainda que, para ambas as mães, a EJA configura-se como um espaço apenas acessório, ou seja, sugere que a frequência nesta modalidade de ensino é apenas para um espaço de distração ou possivelmente de socialização, haja vista que muitos deficientes são privados de participação em outros contextos distintos do ambiente escolar.

Em relação ao ingresso no mercado de trabalho percebemos que as mães colocam a questão da dependência como algo limitante da participação em um curso profissionalizante ou até mesmo ingresso no mercado de trabalho. Para Maffezoli (2004), a entrada no mercado de trabalho para a pessoa com deficiência intelectual configura-se como uma possibilidade de estar se integrando e, ao mesmo tempo, integrar-se neste universo, demarcando a passagem da condição de criança dependente para o mundo adulto da produtividade e da autonomia.

Assim, podemos notar nos relatos das mães que, ao mesmo tempo em que estas almejam o desenvolvimento das filhas, também as consideram dependentes ou, até mesmo, pouco capazes de se desenvolver autonomamente.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.
- BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. Família de pessoas com deficiência: desafios e superação. **Revista de Divulgação**, v. 3, n. 10, 2007, p. 117-121.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. **Parecer 17/2001**, de 03 de julho de 2001, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 13 nov. 2011.
- _____. **Marco de ação de Belém**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.
- BUSCAGLIA, L.F. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- CAMARGO, E. A. A. O olhar dos pais de sujeitos com deficiência mental sobre o letramento e escolarização/ inclusão de seus filhos. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M.; CAMPOS, S. R. L. (Org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 104-112.
- CHILANTE, E. F. N.; NOMA, A. K. A reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil?. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, maio. 2009, p. 225-237.

D'ANTINO, M. E. F. **A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde.** São Paulo: Memnon, 1998.

GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, 2004.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.** 179p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2009.

MAFFEZOLI, R. R. **“Olha, eu já cresci”:** a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, 2004.

SEBASTIANY, G. D. Educação Especial e trabalho: treinando habilidades. **Cadernos de Educação Especial**. n. 12, p. 62-69, 1998.

SILVA, M. F.; BARBOSA, M. A.; UYTENDENBROEK, X. **A função social da escola na educação de jovens e adultos – escolar: para quê te querem?** . Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.1/a%20funo%20social%20da%20escola%20na%20educacao%20de%20jovens%20e%20adultosvier%20uytendenbroek.pdf> Acesso em: 13 de jun. 2013.