



AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS FAMÍLIAS RECOMPOSTAS: O CASO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Cláudia Paranhos de Jesus Portela¹
Antonio Roberto Seixas da Cruz²
Lívia Alessandra Fialho da Costa³

RESUMO: *Esse trabalho faz parte de uma investigação realizada no âmbito do curso de doutorado em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador e busca analisar as práticas educativas em famílias recompostas com presença de crianças com necessidades educativas especiais (n.e.e). O estudo a que se propõe a referida investigação constitui-se de uma temática ainda pouco pesquisada no Brasil. A relevância do trabalho está em contribuir para uma reflexão acerca das relações entre famílias de crianças com n.e.e e a escola. Este trabalho procura colaborar com o campo das pesquisas educacionais sobre essas relações e na ampliação de material teórico para estudos.*

Palavras-chave: Relação família-escola; Famílias recompostas; Crianças com necessidades educativas especiais; Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma primeira abordagem da literatura sobre família contemporânea presente na problemática da minha tese de doutorado cujo objetivo é analisar como se estruturam as práticas educativas em famílias recompostas com presença de crianças com necessidades educativas especiais (n.e.e).⁴ A literatura especializada sobre família tem ressaltado muitas particularidades relacionadas aos arranjos e formas contemporâneas de vida familiar. No entanto, muito pouco, ou quase nada, se falou até agora sobre a dinâmica interna de famílias recompostas que abrigam em seu seio crianças com necessidades educativas especiais. O foco pois, deste estudo desloca-se para a educação de crianças deficientes e como as famílias recompostas constituem suas relações com a escola.

FAMÍLIA(S) NO PLURAL

A família enquanto instituição social compartilha das transformações próprias das relações sociais sofrendo, dessa forma, as influências do contexto político, econômico e cultural

¹ Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação Especial e doutoranda em Família na Sociedade Contemporânea - UCSAL. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Contato: claudiaparanhos3@gmail.com. Autora

² Graduado em Filosofia. Dr. em Educação – UFBA. Professor adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação. Contato: roberto.seixascruz@gmail.com. Co-autor

³ Professora orientadora da pesquisa. Dr^a em Antropologia, professora do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea. Contato: livia.fialho@yahoo.com.br.

⁴ O termo necessidades educativas especiais (n.e.e.) 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”.



do qual faz parte. Como afirma Wagner (2002, p. 9): “A família é, por um lado, um fenômeno fundado na natureza própria do homem e, por outro, uma instituição social, e como tal, varia através da história e de uma cultura para outra”. Em consequência, a família contemporânea tem se caracterizado por uma grande variedade de formas, que documentam a inadequação dos vários modelos da tradição. Diante disso, apresentar a causa dessa onda de transformações seria simplificar o fenômeno uma vez que tais alterações têm “determinantes multifatoriais de diversas ordens” (GRZYBOWSKI, 2002, p.40).

O modelo tradicional de família, composta por pai, mãe e filhos, está sofrendo grandes modificações, as quais têm alterado tanto a sua configuração como o seu funcionamento. As mudanças, assim, se expressam não somente na composição da família, mas também nos papéis desempenhados pelos seus membros no seio da família. (GRZYBOWSKI, 2002, p.39)

O divórcio⁵ tem sido apontado como um dos fatores que têm favorecido para a ocorrência de modificações na estrutura e funcionamento da família, fazendo nascer novos arranjos familiares, os quais se distanciam daqueles que vigoraram no passado. Isso se justifica pelo fato do mesmo demandar mudanças, as quais normalmente irá solicitar uma nova organização familiar que poderá ser a nível de famílias monoparentais, ou recompostas.

Desde sua aprovação no Brasil (1977), o número de divórcios tem aumentado muito; em dez anos, quase que dobrou, atingindo, nos dias atuais, a 200.000 por ano, o que representa um divórcio em cada quatro casamentos. Além disso, há uma previsão de que, em apenas duas décadas, o número de famílias nucleares tradicionais de um primeiro casamento será menor que o de novas uniões resultantes de separações e divórcios. Isso significa dizer que, de cada cinco bebês que estão nascendo neste ano, um viverá em famílias de pais separados antes de atingir a vida adulta (GRANATO; DI MARI, 1999 apud WAGNER 2002, p. 41).

Sobre as famílias recompostas, elas podem ser resultantes de recasamentos ou uniões consensuais e, na sua estrutura, envolve o entrelaçamento de três, quatro ou mais famílias, onde surgem novos laços de parentesco e uma variedade de pessoas exercendo o mesmo papel.

No primeiro casamento, a complexidade já é grande: integrar duas histórias pessoais e familiares diferentes num vínculo conjugal que, é provável, gerará filhos. Em casamentos posteriores, a complexidade aumenta enormemente: não só há a influência das famílias originais e das histórias pessoais como também a experiência prévia da vida conjugal, a necessidade de harmonizar visões educacionais de filhos já existentes e que têm pai e mãe, a existência e a interferência dos ex-cônjuges e sua influência direta sobre os respectivos filhos (MALDONADO, 1986, p.235).

Assim, se no passado a recomposição familiar era ocasionada pelo falecimento de um dos cônjuges, atualmente ela se processa muito mais pelo rompimento espontâneo da relação conjugal. Com isso verifica-se que o padrasto “[...] não vem ocupar um lugar deixado pelo

⁵ Segundo Grzybowski (2002, p.40), “o divórcio se constitui como uma crise inesperada do ciclo evolutivo vital familiar”.



defunto, mas se insere num contexto familiar que já compreende um pai e uma mãe tornando-se assim um ator suplementar no jogo parental” (JACQUET; COSTA, 2004, p.51). Convém lembrar, entretanto que os atores envolvidos nessa nova relação convivem com a ausência de prescrições sociais de papel para orientá-los, o que favorece para a não definição de condutas no âmbito da família recomposta. Nesse contexto, estão inseridas as condutas educativas, ou seja, as práticas educativas do lar recomposto.

É válido ressaltar que as práticas educativas não são um fenômeno isolado e, por isso, as mudanças ocorridas no seio da família, no momento de sua recomposição, trazem também mudanças na forma de socializar e conduzir a educação das crianças, como também na maneira de se relacionar com a escola, que provavelmente será diferente daquela ocorrida na união prévia.

Dessa forma, ao analisar as práticas educativas nas famílias, é preciso tomar em conta que estas se constituem em “unidades dinâmicas de relações sociais” (BRUSCHINI, 1993), ou seja, que as relações familiares não são estáticas, mas ao contrário, são estabelecidas nas interações conjugais, por isso a necessidade de se tomar em conta os novos arranjos familiares no contexto das suas dinâmicas, dentre eles aquele que se constitui como foco desse estudo, ou seja, as famílias recompostas.

Nas últimas décadas, as práticas educativas parentais têm sido tomadas como objeto de estudo de várias pesquisas. Tais práticas podem ser definidas como estratégias de socialização e os pais, enquanto agentes socializadores, as utiliza como ferramenta para orientar o comportamento dos filhos.

No contexto do conjunto de práticas educativas dos pais, está a relação que estabelece com a escola dos filhos porque entre os fatores que exercem influência educativa na formação da personalidade do indivíduo, a família e a escola ocupam um lugar imprescindível e indissociável. Dessa forma, apesar de possuírem características e possibilidades diferenciadas, com bastante frequência essas instituições se superpõem e se complementam, atingindo ambas a conduta do indivíduo, de maneira, que não se pode abordar o desenvolvimento do indivíduo e a sua educação sem tê-las em conta.

Deste modo, destaca-se que é unânime entre os educadores a constatação da importância de uma relação satisfatória entre família e escola para o sucesso acadêmico da criança e, sobretudo para a criança com n.e.e. que, por sua vez, demanda uma maior atenção de familiares e educadores. No entanto, ao tratar de famílias recompostas, é preciso considerar que diante das transformações ocorridas entre os seus membros anteriormente a essa união, no que diz respeito a uma relação conjugal prévia, os papéis educativos ficam indefinidos mediante a existência da pluriparentalidade, ou seja, “o compartilhamento entre pais biológicos e sociais das funções parentais” (JACQUET; COSTA, 2004, p.52), de não haver balizas instituídas na estrutura familiar e principalmente, um estatuto que possa outorgar legitimidade aos papéis sociais dos atores, dentre eles os educativos, na recomposição familiar, comprometendo com isso as relações dessa família com a escola da criança com n.e.e..

Por outro lado, a relação entre família e escola que, apesar de inicialmente demonstrar ser somente uma discussão de conteúdos escolares, tem por trás uma complexidade de relações



culturais, sociais e ideológicas implicando conflitos entre os atores envolvidos. Destaca-se, assim, o que escreve Nogueira, Romanelli e Zago (2000, p. 10) sobre a questão:

[...] existe um relativo consenso, entre os autores, de que se trata de uma relação complexa, e, por vezes, assimétrica, no que diz respeito aos valores e objetivos entre as duas instituições, relação essa sujeita a conflitos de diferentes ordens, em especial nos bairros marcados por condições socioeconômicas desfavoráveis.

A referida complexidade tem seu fundamento no fato de a escola pleitear, junto à família, suas funções educativas. Esse fato tem sido claramente demonstrado em pesquisas que retratam o percurso histórico de substituição da família pela instituição escolar.

Tal é, por exemplo, o resultado apresentado pelos estudos de Marini e Mello, da Universidade Federal de São Carlos (2000, p. 7), sobre as relações entre a escola e as famílias de classes populares. As pesquisadoras constataram 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 n.e.e. 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)

Dessa maneira, é esperado que escola e família procurem estreitar os laços, especialmente quando se trata de crianças deficientes. Esse estreitamento está ligado ao fato de que a ação educativa sistematizada não deve se direcionar ao indivíduo à margem de suas necessidades sociais, econômicas e culturais, dos problemas concretos em que se encontra inserido, mas sim a um sujeito, constituído de realidade material e simbólica.

No que diz respeito à relação da família com a escola, os postulados da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, 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 vir primeiro que a escola e estar 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, para Vygotsky, 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. Essa experiência é, então, concebida como a fonte de desenvolvimento pleno do indivíduo. A escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível diante das demais instituições, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada e, exatamente por isso, ela acaba representando o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos – no caso aqueles que vivem em sociedades escolarizadas –, por promover o pensamento conceitual. As atividades educativas oferecidas pela escola, as quais se constituem de formas diferentes daquelas ocorridas no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas. Dessa maneira, possuem uma intencionalidade deliberada como também um compromisso explícito, que é legitimado historicamente por tornar acessível os conhecimentos formalmente organizados e acumulados aos indivíduos, que são desafiados a se tornarem cientes de seus próprios processos mentais. Segundo essa teoria, no processo de interação com esses conhecimentos, através das atividades desenvolvidas e dos conceitos apreendidos na escola, e da mediação com o outro, sobretudo dos mais experientes do seu grupo cultural, o sujeito se transforma, adquirindo novos modos de operação intelectual, o que lhe possibilita fazer generalizações mais amplas e abstrações sobre a realidade. Como resultado desse processo, à medida que o sujeito amplia seu universo cultural, modifica sua relação cognitiva com o mundo, começando especificamente pela família.

Entretanto, mesmo considerando a importância da família no desempenho escolar das crianças⁶, tem-se constatado, no meio acadêmico, um insuficiente número de estudos sobre o tema da família de crianças deficientes e a escola.

Diante da ausência de estudos nessa área, percebemos que as pesquisas científicas contemporâneas não reconhecem a importância do tema para o desenvolvimento de uma excelência na educação. Contudo, é válido enfatizar que, se a comunidade científica dispõe de poucos estudos sobre as relações entre os pais de crianças especiais e a escola, há algumas pesquisas sobre as relações das famílias de crianças “normais” com a escola. Sobre esse assunto Marília Spósito⁷ (apud NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000, p. 9) destaca que, a pesquisa educacional brasileira não conferiu, até então, atenção suficiente, voltando-se para os processos mais gerais das ações educativas e para as políticas estatais. Também, ela reconhece que, apesar de estar pressuposta, nas análises, a categoria família teria sido absorvida pelo conceito de comunidade. Este dado mostra a magnitude da dispersão que abarca a temática família e escola, fato que vem dificultar a sistematização da produção e impossibilita obter-se um levantamento, ou melhor, um “estado da arte” (Ibid) das várias tendências temáticas e teórico-metodológicas dos estudos que enfatizam as relações entre as famílias e a educação escolar, no Brasil.

É oportuno lembrar que a temática “família” não esteve distante dos estudos educacionais, como também das ações escolares visto que não se desconhecem “as teses ambientalistas e deterministas do *handicap* sociocultural, que produziram uma verdadeira ‘desqualificação das famílias’, teses essas já bastante denunciadas por seu caráter discriminatório e excludente”. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000, p. 9).

⁶ Cf. dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1999 e Montandon (2005, p. 7).

⁷ SPÓSITO, M. **Família e Educação**: uma questão em aberto. Psicologia USP S.Paulo, v.3, n.1/2 p 9-12. 1994.



CONCLUSÃO

Diante de tais considerações, percebe-se a necessidade de romper com o silêncio acadêmico existente nas práticas educativas em famílias recompostas com presença de crianças com necessidades educativas especiais tendo em vista que não se pode, pois, entender estas crianças em sua integridade, sem se considerar o contexto familiar de que faz parte. Especialmente para os deficientes, cujos horizontes socioafetivos tendem a ser mais reservados, a família representa a primeira e mais importante instituição social, pois é com os membros de sua família que eles mantêm as relações pessoais mais próximas e importantes, em muitos casos as únicas.

REFERÊNCIAS

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. 54 p.

BRUSCHINI, Cristina. Teoria Crítica da Família. In: NOGUEIRA, V. **A Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1993. 334 p.

ESTATÍSTICAS do registro civil 2002. Encontrado em:
<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/notaregistrocivil.shtm>. Acesso em: 25 out. 2008.

GRZYBOWSKI, Luciana Suarez. Famílias monoparentais: mulheres divorciadas chefes de família. In: WAGNER, Adriana (Coord.). **Família em cena: tramas, dramas, e transformações**. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 2 p. 39-53.

JACQUET, Christine; COSTA, Livia A. Fialho da. (Orgs). **Família em mudança**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004.391p.

MALDONADO, Maria Tereza. **Casamento, término e reconstrução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARINI, Fabiana.; MELLO, R. Rodrigues de. **Relação entre a Escola e Família de Classes Populares: desconhecimento e desencontro**. UFSCAR, 2000. 9 p. Disponível em: [Projeto fa école\0606t.htm](http://projetoecole.com.br/0606t.htm). Acesso em: 05 out., 2000.

MONTANDON, Cleópâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 26 n. 91, São Paulo: maio./ago. 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (orgs). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.183p.



XII SEMOC SEMANA DE
MOBILIZAÇÃO
CIENTÍFICA
SEGURANÇA: A PAZ É FRUTO DA JUSTIÇA



PESQUISA Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2002. Encontrado em:
http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=686.
Acesso em: 25 out. 2008.

REGO, C. T. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 138 p.

WAGNER, Adriana (Coord.). **Família em cena**: tramas, dramas, e transformações. Petrópolis: Vozes, 2002. 188 p.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas**. Tradución: Lic. Ma. Del Carmen P. Fernandez. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. Tomo 5. 336 p.

_____ **História de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Ed. Científico-Técnica, 1987.