

## O QUE PENSA A COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL<sup>1</sup>

*WHAT THE SCHOOL COMMUNITY THINKS OF THE STUDENT WITH CEREBRAL PALSY*

Francisco Ricardo Lins Vieira de MELO<sup>2</sup>

Lúcia de Araújo Ramos MARTINS<sup>3</sup>

**RESUMO:** visando compreender como vem se processando a inclusão no ensino regular do aluno com deficiência física, particularmente daquele que apresenta seqüela de paralisia cerebral, o presente estudo tem como objetivo identificar o que pensam os integrantes de duas comunidades escolares, da cidade do Natal-RN, acerca da presença deste aluno em seu contexto educacional. A partir dos depoimentos relatados através de entrevista semi-estruturada, verifica-se que os sujeitos pesquisados percebem o aluno com paralisia cerebral com base em: aspectos visuais, concepções arraigadas da deficiência, entendimentos inadequados, suas potencialidades, uma visão de que são pessoas que necessitam de ajuda e são importantes para formação de valores. O estudo aponta para a importância do desenvolvimento de programas de orientação visando desmistificar informações errôneas acerca da deficiência em geral, e, em especial, a respeito da paralisia cerebral, que podem servir como favorecedores para inclusão escolar desses alunos e atuação de todos aqueles que trabalham com essa clientela.

**PALAVRAS-CHAVE:** concepção; paralisia cerebral; educação inclusiva; comunidade escolar.

**ABSTRACT.** aiming to comprehend the inclusion of the physically handicapped student, especially those who present cerebral palsy sequel, in the regular education, the present study has as its objective to identify the thoughts of two small communities in Natal - RN regarding the presence of this student in their educational context. From the statements heard through a semi-structured interview, it can be verified that the subjects notice the student with cerebral palsy based on: visual aspects, deficiency rooted conceptions, inadequate understanding, their potentialities, a view that they are people who need help and are important to the formation of values. The study points to the importance of the orientation program development, aiming clarifying wrong information about the deficiency in general, and specially about cerebral palsy, which can serve as promoters for school inclusion of these students and the performance of all those working with this clientele.

**KEYWORD:** conception; cerebral palsy; inclusive education; school community.

### 1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a pessoa com deficiência foi vítima de sua diferença, quer seja nos aspectos físicos, sensoriais ou intelectuais, quer seja por não estar condizente com o conceito e com os padrões de normalidade estabelecidos pela organização social vigente, em cada época. Com isso, foi sendo marginalizada e afastada da escola regular, pois, no imaginário coletivo, a concepção de deficiência a levava (e, infelizmente, ainda hoje a leva) a ser concebida como inútil e incapaz. Como conseqüência destas representações, a sua educação se realizou,

<sup>1</sup> O presente estudo se constitui num recorte da dissertação de Mestrado intitulada "O Processo de Inclusão do Aluno com Paralisia Cerebral na Escola Regular: a visão da comunidade e a organização escolar", defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2003.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ricardolins@ufrnet.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Orientadora da dissertação de Mestrado. E-mail: luc.martins@terra.com.br

tradicionalmente, de forma distinta daquela dirigida aos alunos normais, sendo-lhe reservados espaços segregados, onde suas interações sociais se tornavam restritas e a sua aprendizagem bastante prejudicada (MONTEIRO, 1996).

Neste sentido, foram criados dois sistemas de educação: o regular e o especial, obedecendo cada um a pressupostos políticos e educacionais diferentes, envolvendo recursos humanos de formação diversa (VAN STEELANDT, 1991).

A partir da segunda metade do século XX começou a surgir reações por parte de diversos segmentos sociais defendendo o lema da aceitação e do respeito às diferenças, bem como destacando que a sociedade deve reconhecer e atender a todos, sem distinção, inclusive na escola. (JIMENEZ, 1997; AMARAL, 1994; VAN STEENLANDT, 1991).

Aos poucos, foi sendo reconhecida a necessidade de uma fusão dos dois sistemas, pois esse dualismo educacional – ensino regular/ensino especializado – não demonstrava razão de existir. Assim, na década de 70, o aluno com deficiência passa a ter acesso à escola regular, à luz do paradigma da integração escolar, desde que tivesse condições de se adaptar a ela. Caso isso não ocorresse, seria encaminhado a outras modalidades especializadas, como por exemplo, à classe especial ou à escola especial.

Apesar dos avanços, começa-se a questionar a necessidade de adaptar tais pessoas aos modelos educacionais preestabelecidos, reconhecendo-se a importância de adaptar os ambientes, os meios, os programas e as condições de vida às suas necessidades, para que fossem capazes de usufruir dos direitos comuns às demais pessoas (MONERO apud VAN STEENLANDT, 1991).

A partir da década de 80 até os dias atuais, com base no paradigma da educação inclusiva põe-se em evidência, em âmbito mundial, a fragilidade do sistema educacional, ao mesmo tempo, que lhe são impostas mudanças no sentido de favorecer o atendimento de todos os educandos em classe regular, respeitando as suas diferenças e as suas necessidades educacionais, principalmente as do aluno com deficiência.

Inserir os alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, particularmente aqueles com deficiência, é, portanto, o primeiro passo para garantir o acesso à aprendizagem e ao conhecimento que possibilitem aos mesmos, que pode ser considerado como um dos principais meios de instrumentalização para o exercício de sua cidadania na sociedade.

No entanto, em nosso país, apesar dos esforços empreendidos para efetivar a inclusão do aluno com deficiência na escola a partir da legislação brasileira, ainda são observados muitos entraves, dificultando uma verdadeira efetivação deste processo.

Dentre estes, a mudança de atitude dos professores, bem como de toda a comunidade escolar deve ser uma condição essencial para quebra de preconceitos e para a aceitação das diferenças. É preciso ter em mente que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, como afirma Glat (1995, p.16), “implica antes de

mais nada na transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos por praticamente toda história da humanidade". Esta mesma autora enfatiza, ainda, que "embora seja possível fazer cumprir uma lei que obrigue escolas a receberem crianças com deficiência [...], não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes" (GLAT, 1995, p.16).

Portanto, é natural que sentimentos de medo, insegurança, pena, entre outros, sejam manifestados inicialmente pelos integrantes da escola regular diante da inclusão do aluno com deficiência, uma vez que, de uma maneira geral, existe desconhecimento e também idéias preconcebidas em relação à deficiência e as pessoas que a apresentam.

Diante disso, optamos, em nosso estudo, por identificar o que pensam os integrantes da comunidade da escola regular sobre o aluno com deficiência física<sup>4</sup>, e, mais especificamente, sobre aquele que apresenta paralisia cerebral<sup>5</sup>. Pois, concordamos com Glat (1995, p. 17), quando relata que "para assegurar um tratamento mais digno e desenvolver programas mais eficazes de inserção do deficiente na sociedade, precisamos primeiro entender o significado ou as representações que as pessoas têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele".

## 2 METODO

A presente investigação adotou uma abordagem qualitativa, mediante um Estudo de Caso, realizado em duas (2) escolas regulares de ensino fundamental (sendo uma da rede estadual e outra privada) da cidade de Natal / RN, no período de dezembro de 2001 a maio de 2002. Segundo Ludke e André (1988), ao tratar de questões intersubjetivas nas quais os sujeitos revelam motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, a abordagem qualitativa possibilita o aprofundamento e abrangência das representações, através de dados obtidos nas situações e acontecimentos que se dão através do contato direto do pesquisador com o ambiente e a realidade pesquisada, retratando a perspectiva dos sujeitos do estudo.

### 2.1 PARTICIPANTES

Os sujeitos do estudo foram constituídos por dezesseis (16) integrantes das duas comunidades escolares, sendo cada escola representada por oito (8)

<sup>4</sup> Segundo a Política de Educação Especial em vigor no país, a deficiência física é conceituada como uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, má-formações congênitas ou adquiridas (BRASIL, 1994, p.14).

<sup>5</sup> Constitui-se numa das condições mais comuns entre alunos com deficiência física, resultante de uma lesão no cérebro, de caráter não progressivo, ocorrida na fase pré, peri ou pós-natal, antes da maturação do Sistema Nervoso Central, onde predomina uma alteração motora envolvendo distúrbios do tônus muscular, postura e movimento (BASIL, 1995; BOBATH, 1989), embora, outras alterações tais como sensitivas, perceptuais e cognitivas possam estar presentes (FERRARETTO; SOUZA, 1998).

participantes: um (1) diretor, um (1) coordenador pedagógico, dois (2) professores, dois (2) alunos, um (1) funcionário e uma (1) mãe de aluno sem deficiência. A escolha dos sujeitos ocorreu de forma aleatória, exceto em relação aos diretores e coordenadores pedagógicos. Além disso, os professores e alunos estavam atuando e estudando, respectivamente, com os alunos com paralisia cerebral. As mães pesquisadas eram aquelas cujos filhos estudavam em classe com o aluno com paralisia cerebral. Os quadros abaixo apresentam algumas características desses sujeitos pesquisados, em cada escola, aqui denominadas A (escola estadual) e B. (escola privada).

QUADRO 1- Caracterização dos pesquisados da Escola A (Escola Estadual) por sexo, idade, grau de instrução e profissão.

| Integrante                   | Sexo | Idade   | Grau de Instrução | Profissão  |
|------------------------------|------|---------|-------------------|------------|
| Diretor                      | F    | 45 anos | 3º grau completo  | Pedagoga   |
| Coordenador pedagógico       | F    | 40 anos | 3º grau completo  | Pedagoga   |
| Professor 1                  | M    | 28 anos | 3º grau completo  | Pedagogo   |
| Professor 2                  | F    | 38 anos | 3º grau completo  | Pedagogo   |
| Aluno sem deficiência 1      | F    | 15 anos | 7ª série          | Estudante  |
| Aluno sem deficiência 2      | F    | 17 anos | 7ª série          | Estudante  |
| Funcionário                  | F    | 53 anos | 4ª série          | Merendeira |
| Mãe de aluno sem deficiência | F    | 41 anos | 2ª série          | Doméstica  |

QUADRO 2- Caracterização dos pesquisados da Escola B (Escola Privada) por sexo, idade, grau de instrução e profissão.

| Integrante                   | Sexo | Idade   | Grau de Instrução | Profissão         |
|------------------------------|------|---------|-------------------|-------------------|
| Diretor                      | F    | 32 anos | 3º grau completo  | Pedagoga          |
| Coordenador pedagógico       | F    | 35 anos | 3º grau completo  | Pedagoga          |
| Professor 1                  | F    | 32 anos | Magistério        | Pedagogo          |
| Professor 2                  | F    | 33 anos | 3º grau completo  | Pedagogo          |
| Aluno sem deficiência 1      | M    | 9 anos  | 5ª série          | Estudante         |
| Aluno sem deficiência 2      | F    | 9 anos  | 5ª série          | Estudante         |
| Funcionário                  | M    | 33 anos | 5ª série          | Porteiro          |
| Mãe de aluno sem deficiência | F    | 35 anos | 3º grau completo  | Assistente social |

No que diz respeito aos alunos com paralisia cerebral, sobre os quais os sujeitos acima situados relataram suas opiniões, estes apresentavam as seguintes características:

**Aluno A** (matriculado na Escola Estadual): Aluna do sexo feminino, 26 anos, matriculada na 7ª série do ensino fundamental. Apresenta paralisia cerebral, com quadro de diplegia espástica associada a atetose. Evidencia disartria, discreta com grande dificuldade para escrita, no entanto, realiza todas as atividades pedagógicas sem uso de adaptações. É independente para realização de todas as atividades, no entanto, só deambula (anda) com auxílio de terceiros.

**Aluno B** (matriculada na Escola privada): Aluno do sexo masculino, 11 anos, matriculado na 5ª série do ensino fundamental. Apresenta paralisia cerebral com quadro de quadriplegia espástica. Não fala, nem escreve. Faz uso de cadeira de rodas e é totalmente dependente para realização de todas as atividades.

## **2.2 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES**

As informações foram coletadas a partir de um roteiro semi-estruturado, buscando auxiliar no levantamento de aspectos valorativos das respostas dos entrevistados e na determinação do significado pessoal de suas atitudes, crenças e sentimentos, à medida que as respostas são auto-reveladoras. Dentre as perguntas realizadas, a que serviu como referencial para o eixo norteador do presente estudo foi: como você vê o aluno com paralisia cerebral na escola regular?

O registro das entrevistas foi gravado integralmente em fita cassete, com prévio consentimento dos participantes investigados.

## **2.3 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS**

As entrevistas foram transcritas na íntegra. Em seguida, desenvolveu-se uma leitura minuciosa e atenta das respostas da pergunta realizada aos integrantes das duas comunidades escolares. Ao analisar as respostas passamos a agrupar as categorias identificadas acerca da visão desses integrantes sobre o aluno com paralisia cerebral. As categorias identificadas foram:

1. Aspectos visuais
2. Concepções arraigadas da deficiência
3. Entendimentos inadequados
4. Potencialidades
5. Necessitam de ajuda
6. Valores

Finalmente, agrupadas as categorias, utilizamos como apoio para análise qualitativa dos dados o modelo proposto por Alves e Silva (1992).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os integrantes das comunidades escolares investigadas, portanto, expressaram suas percepções acerca do aluno com paralisia cerebral com base em:

#### 3.1 Aspectos visuais, definindo suas características pelas diferenças evidenciadas em relação à maioria dos alunos.

Em muitas das falas obtidas por meio da entrevista, constatamos que o aluno com paralisia cerebral é visto com base na exteriorização das dificuldades apresentada pelos mesmos, principalmente no tocante à motricidade e à aprendizagem.

Pudemos constatar isso em alguns trechos dos depoimentos, quando os sujeitos se referem às dificuldades evidenciadas nessas áreas, pelos educandos:

- Ela não é normal como os demais, não anda direito, mas ela entende (Diretora A).
- Eu vejo que ela é capaz, mesmo com todos os problemas [...] de escrever, de falar, andar também (Professor A1).
- São pessoas com dificuldades motoras, mas com capacidades (Professora A2).
- São alunos com limitações motoras, mas também com algumas potencialidades (Diretora B).
- Eu percebo esse aluno deficiente com limitações, muito difícil trabalhar com ele (Professora B1).
- Eu sinto que eles têm dificuldades na locomoção, no aprendizado (Professora B2).

Acreditamos que esta percepção da condição motora, como um dos primeiros aspectos relatados pelos membros das escolas, ocorra também devido à constatação das dificuldades enfrentadas por esses alunos frente às solicitações do meio escolar.

Mello (1999), através de um estudo sobre as concepções acerca da deficiência física em uma comunidade escolar e Manzini e Simão (1993), investigando a concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física, também verificaram que a deficiência física foi definida com base em critérios puramente visuais.

É importante perceber que, na fala da diretora A e da professora B1, a aluna com paralisia cerebral é comparada às pessoas em condição de normalidade, sendo, portanto, depreciada.

Para Ribas (1993), essa percepção se deve aos valores culturais que definem o indivíduo como *normal*, dentre os quais se incluem *padrões* de beleza e estética voltados para um corpo esculturalmente bem formado. O afastamento desse padrão idealizado, de certa forma, agride a normalidade, caracterizando o desvio, a diferença, a deficiência.

Desta maneira, ao incorporarmos estes valores como membros da sociedade, inconscientemente adotamos uma postura de anular os indivíduos que não se enquadram nos mesmos, uma vez que não possuem os atributos necessários para serem reconhecidos como pertencentes à sociedade.

Logo, concordamos com Itani (1998, p.127), quando enfatiza que é comum que “preconceitos e atitudes de diferenças façam parte do nosso cotidiano escolar, na medida que se absorve para dentro do processo educativo aquilo que somos”.

Assim sendo, a partir do momento que o aluno com paralisia cerebral apresenta uma limitação ou um modo diferente de se expressar com o corpo, fugindo da norma esperada, passa a ser visto como diferente. Com isso, ao trazer no corpo esta diferença que se configura como uma marca, este passa a ser estigmatizado por não corresponder às normas estabelecidas.

Na verdade, o estigma não está na pessoa, ou melhor, na deficiência que possa apresentar, e sim, nas normas e valores da sociedade que definem quais pessoas são estigmatizadas, desviantes. Deste modo, Goffman (1988) enfatiza que o estigma é uma perspectiva de depreciação moral da pessoa e serve para enquadrá-la em categorias específicas e desacreditadas. Esse autor ainda coloca que, em função do estigma,

um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. (GOFFMAN, 1988, p.14)

Na prática escolar, o estigma da deficiência contribuiu para discriminação e, conseqüentemente, para a não aceitação destes alunos. Isso foi constatado por Manzini (1989), através do depoimento de uma mãe de criança portadora de paralisia cerebral, no qual o autor pôde identificar que alguns diretores e professores de escolas regulares públicas fizeram uso de critérios visuais para negar a sua admissão e matrícula nas escolas, não levando em consideração e nem requisitando a avaliação de profissionais especializados.

Glat (1989) afirma que, em geral, pessoas cujas características físicas denunciam sua deficiência tendem a ser mais discriminadas do que as outras, cuja deficiência é menos visível.

Além disso, podemos perceber que a professora B1 se refere ao aluno com paralisia cerebral reduzindo-o unicamente à sua deficiência, o que a impossibilita de vê-lo com suas possibilidades, ou seja, “o indivíduo não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela” (AMARAL, 1998, p.17). Conseqüentemente, essa visão negativa dificulta sua ação pedagógica por não acreditar que o aluno com paralisia cerebral, principalmente aquele com comprometimento grave, como é o caso do aluno a que ela se refere, possa se desenvolver e aprender juntamente com os outros alunos.

Concordamos que a deficiência gera algum tipo de limitação, mas, como diz Carvalho (1997),

sem deixar de reconhecer as limitações impostas pela deficiência, fica o alerta de que tais limitações, por si só, não são impeditivas de auto-realização dos indivíduos. O contexto social, com suas regras, é que lhes

impõe pautas de conduta que, se não forem cumpridas, os torna desviantes, incapacitados [...]. (Carvalho, 1997, p.54)

Portanto, parafraseando Omote (1996), para se compreender o que é a deficiência, não basta olhar para aquele que é considerado deficiente, buscando no seu organismo ou no seu comportamento atributos ou propriedades que possam ser identificados como sendo a própria deficiência ou algum correlato dela. É necessário olhar para o contexto, no qual, com o seu sistema de crenças e valores e com a dinâmica própria de negociação, alguém é identificado e tratado como deficiente.

Diante disso, precisamos refletir e estar atentos sobre a maneira como interagimos / nos relacionamos com esses alunos, pois o estigma pode impedir que os vejamos em sua totalidade e, pior ainda, reforçar a discriminação, os preconceitos e as idéias negativas sobre as pessoas com deficiência.

### 3.2 CONCEPÇÕES ARRAIGADAS ACERCA DA DEFICIÊNCIA

Podemos constatar, também, em algumas falas, uma visão em que os sujeitos ressaltam a deficiência como resultante da vontade de Deus, evidenciando um conformismo piedoso em relação às pessoas que a apresentam:

- Trabalho muito tempo aqui e só tinha tudo normal, de um tempo para cá começou a ter também alunos assim, não digo deficiente, mas com problemas. Eu acho que a escola tem que receber esses alunos, não é culpa deles, foi Deus que quis assim [...] (Funcionário de apoio / merendeira / escola A).

- [...] são seres humanos, não pediram para nascer da forma que são (Professora B1).

- Ninguém deve ter preconceito com ninguém, porque todos nós precisamos uns dos outros. O que anda, o que não anda. Porque se ele não anda é porque é a vontade de Deus (Funcionário de apoio / porteiro/ escola B).

É freqüente, com base no senso comum, ouvirmos a atribuição da deficiência à vontade divina. Na verdade, podemos dizer que esse entendimento tem sua influência na própria concepção acerca da deficiência que foi historicamente construída na sociedade. Com a difusão do Cristianismo, principalmente na Idade Média, a deficiência passa a ser atribuída aos desígnios de entidades sobrenaturais, a um consórcio com o demônio (BIANCHETTI, 1998). Assim, as pessoas com deficiência, apesar de serem vistas como possuidoras de alma, também são vistas como alvos de castigos divinos. Apesar de diferentes concepções acerca da deficiência predominar em distintos momentos históricos, observamos que algumas delas ainda fazem parte do contexto cultural atual.

Segundo Mendes (2001, p.59), o tipo de concepção em que a deficiência é vista como algo sobrenatural "tem levado a atitudes de conformismo, complacência, benevolência, abnegação e a outras que influenciam adversamente o desenvolvimento de indivíduos com necessidades especiais". Desse modo, tais atitudes podem interferir



negativamente no processo educacional dos alunos com deficiência, haja vista gerarem nas pessoas envolvidas baixas expectativas em relação aos mesmos, em função do conformismo diante da situação.

### 3.3 ENTENDIMENTOS INADEQUADOS

O termo *paralisia cerebral* pode favorecer um entendimento deturpado a respeito das potencialidades físicas, cognitivas e sociais que esses alunos possuem em diferentes graus, dando margem a uma idéia errônea acerca das pessoas com paralisia cerebral, uma vez que quem ouve o termo e não tem nenhuma informação sobre esta deficiência física pensa que essas pessoas têm o *cérebro parado* e, conseqüentemente, não têm a possibilidade de pensar, de sentir ou mesmo de agir (SATOW, 2000). Para confirmar tal afirmação, apresentamos um dos trechos da fala de uma coordenadora pedagógica, em que fica clara essa idéia errônea, antes do seu convívio e acompanhamento pedagógico do aluno com paralisia cerebral.

É um dos alunos que a gente tem mais dificuldade de trabalhar [...], mas ele não é aquela pessoa que você acha que é inútil porque tem paralisia cerebral (Coordenadora pedagógica B).

Muitas vezes, o aluno com paralisia cerebral é tratado como um ser incapaz, como inútil e, até mesmo, como uma pessoa deficiente mental, sem q u e isto seja uma realidade. Tal fato decorre não apenas do uso da terminologia, mas do próprio desconhecimento de alguns profissionais - entre estes os professores - acerca dessa deficiência física e dos recursos pedagógicos que podem ser utilizados para aferir, ou mesmo potencializar, o seu processo de ensino-aprendizagem.

Constatamos, realmente, uma ausência de informações ou de conhecimentos mais aprofundados a respeito da paralisia cerebral por parte de todos os professores entrevistados, como podemos observar nas falas dos mesmos:

- Conhecimento nenhum (Professora A1).
- O conhecimento é superficial, mas o que eu entendo [...] é uma anomalia, pode ser de caráter, não sei se congênito e, também, provocado por acidente, uma perda de massa encefálica, alguma coisa assim que provoque distúrbios, dificuldades de vários tipos (Professor A2).
- Meus conhecimentos são poucos. São pessoas que têm dificuldades de locomoção, de aprendizagem em si [...], tem limitações na forma de pensar, às vezes até na forma de falar, dependendo do grau de paralisia cerebral (Professora B1).
- Sinceramente, quase nenhum. Sei que ele tem um problema motor, não consegue falar direito, mas dizer o que é de fato a paralisia cerebral, assim, de forma específica, eu não sei (Professora B2).

Notamos, ainda, que as informações de uma maneira geral recaem nas características que se apresentam visíveis, nas limitações cognitivas, motoras, de fala, entre outras. Os docentes, portanto, não conseguem conceituar claramente a paralisia cerebral. E um dos professores (professor A2) ainda relata informações imprecisas e

errôneas, ao colocar que a paralisia cerebral é uma anomalia de caráter, ou que pode ser causada por perda de massa encefálica.

O mais interessante é que todas as informações situadas pela maioria dos professores a respeito da paralisia cerebral são puramente de natureza clínica. Em nenhum momento, fazem associação com o contexto educacional, com exceção da professora B1, que aponta como uma das dificuldades desse aluno a aprendizagem. Isso se deve principalmente à herança do modelo médico da deficiência<sup>6</sup> que ainda hoje influencia o olhar da comunidade escolar, especificamente do professor sobre o aluno com deficiência.

Durante anos, a educação voltada para alunos com deficiência teve a influência desse modelo, culpabilizando pelo seu fracasso escolar a deficiência que apresentam. Dessa maneira, as discussões em torno da aprendizagem desses alunos na escola sempre eram deslocadas do eixo pedagógico para o eixo clínico, como uma tentativa de explicar o fracasso escolar dos alunos com deficiência. Portanto, diante de qualquer dificuldade apresentada pelo aluno, a causa ou o problema estaria nele, caracterizando o que se denomina de patologização do processo ensino-aprendizagem. A esse respeito, Collares e Moysés (1992, p.16) afirmam que

Na escola este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isso, temos chamado medicalização do processo de ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais da saúde envolvidos com o processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo), temos usado a expressão patologização do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, é importante considerarmos que o uso do termo paralisia cerebral no meio escolar sem o devido conhecimento, bem como sem ser associado a uma perspectiva educacional inclusiva, pode contribuir para impossibilitar uma visão otimizada das potencialidades desses alunos, particularmente daqueles que trabalham diretamente com seu processo ensino-aprendizagem. Isso implica, ao nosso ver, que conhecimentos científicos atualizados são fundamentais para erradicar informações errôneas pré-concebidas a respeito dessa condição, no sentido de garantir a este aluno um ensino de qualidade, através de uma formação adequada, mediada por professores que conheçam de fato e, verdadeiramente, a sua singularidade.

Para tanto, investimentos na formação inicial de educadores nos cursos superiores devem ser priorizados como meta para se atingir tais objetivos. Uma das ações instituída pelo MEC, visando possibilitar conhecimentos sobre a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, foi a publicação da Portaria 1793,

<sup>6</sup> Por modelo médico da deficiência entende-se o modelo centrado na doença, na incapacidade. Segundo Fletche (apud SASSAKI, 1997), nesse modelo a deficiência é vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura.

em 27 de dezembro de 1994, recomendando a inclusão de disciplinas e conteúdos sobre essa educação em cursos de nível superior, nos seguintes termos:

Art. 1º. Recomendar a inclusão da disciplina "ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (BRASIL, 1994, p.20767)

Cabe ressaltar que essa medida deve ser vista como um importante passo para impedir ou minimizar os preconceitos e estereótipos com relação aos alunos com deficiência, porém, para ocorrer uma verdadeira mudança, esforços devem ser canalizados em todos os âmbitos da sociedade.

### **3.4 SUAS POTENCIALIDADES**

Um ponto interessante constatado nas falas dos diretores e maioria dos professores quando descrevem como vêem o aluno com paralisia cerebral é que, mesmo identificando as suas limitações motoras, os seus problemas, ou seja, a deficiência do aluno, também o percebem apresentando aspectos positivos relacionados à inteligência, capacidades e potencialidades que possui. Essa percepção de aspectos positivos, sem dúvida nenhuma, é um fator muito importante, pois aponta para um novo olhar frente à pessoa com deficiência, uma vez que esta foi vista por muito tempo como sendo um "ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade" (GLAT, 1995, p.11).

Verificamos que essa percepção é mais freqüente nas falas da diretora e professores da Escola A. Tal evidência pode estar relacionada ao fato de que a aluna com paralisia cerebral existente nessa escola é menos comprometida nos aspectos: motor e da linguagem (por exemplo: ela anda com auxílio; fala com dificuldade, porém de maneira compreensível; apresenta incoordenação motora nos membros superiores, mas consegue escrever sem uso de adaptações) do que o aluno da Escola B, que se locomove em cadeira de rodas com ajuda de terceiros, não fala, emite apenas sons e não escreve.

Lembramos que a paralisia cerebral constitui-se numa deficiência física, tendo como característica principal as desordens motoras. Porém, como afirma Basil (1995), o desenvolvimento cognitivo dos alunos com paralisia cerebral pode estar afetado pela dificuldade ou privação da experiência em relação ao mundo físico e social. De modo que Telford e Sawrey (1988) colocam que a faixa de inteligência entre indivíduos com paralisia cerebral é bastante ampla, não existindo um padrão único.

### **3.5 UMA VISÃO DE QUE SÃO PESSOAS QUE NECESSITAM DE AJUDA**

Observamos que os alunos sem deficiência vêem o aluno com paralisia cerebral como alguém que necessita de ajuda, expressando sentimentos de

solidariedade e, além disso, evidencia-se em suas falas que a relação de ajuda entre eles não ocorre de forma unilateral, pois enfatizam que também aprendem com ele.

- É uma pessoa que precisa de ajuda, como a gente precisa [...], eu aprendo muito com ela também (Aluna A1).

- [...] ele tem problemas e precisa de ajuda. Quando ele precisa pintar, ele não tem coordenação na mão, eu seguro na mão dele e ele vai pintando e eu vou ajudando (Aluno B1).

- É bom estudar com ele. A gente aprende a estudar com todo mundo, a respeitar todo mundo [...] às vezes, eu ajudo ele, eu dou o lápis e seguro a mão dele para o lápis não sair do papel (Aluna B2).

Percebemos nos alunos B1 e B2 um aspecto importante, que é a aproximação com o aluno com paralisia cerebral, quando expressam que precisam segurar na mão dele para que possa pintar. Podemos deduzir que esses alunos já passaram por um período de adaptação frente à deficiência e que o convívio possibilitou enxergar esse colega como alguém que tem algumas limitações e que precisa da cooperação dos outros para vencer suas dificuldades. Esse espaço de troca entre alunos normais e alunos com paralisia cerebral propicia uma visão mais realista da vida e menos preconceituosa, bem como favorece um ambiente de aprendizagem mais motivador.

A escola precisa enfatizar as atitudes solidárias, mediando oportunidades que facilitem a criação de vínculos de amizade como estratégia de enriquecimento de valores, principalmente do respeito ao outro. Stainback, S. e Stainback, W. (1999) afirmam que a convivência em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar às crianças com necessidades educacionais especiais proteção, apoio e bem-estar em grupo.

### 3.6 UM ENTENDIMENTO DE QUE SÃO PESSOAS IMPORTANTES PARA FORMAÇÃO DE VALORES

As mães dos alunos sem deficiência pesquisadas, em seus relatos, evidenciam a importância da presença do colega com deficiência na escola regular, não apenas para este, mas para a formação de valores nos seus filhos, pois eles aprendem a conviver com a diferença de maneira natural, como algo inerente à vida, quando dizem:

- Eu acho que para o deficiente é muito bom estar nessa escola com outras pessoas normais, porque ela não vai se sentir inferior aos outros e os outros alunos também, para dar valor a vida. Isso é bom para minha filha; o mundo é assim, tem gente normal e deficiente, tem que se acostumar e ajudar o próximo (Mãe A).

- [...] eu sempre vi isso como um aspecto muito bom para a formação dos meus filhos [...] a gente já vê resultados com relação a isso, eles são totalmente livres de preconceito, despertou neles a questão de cooperar [...] o que eu acho fundamental é que eles não encaram essas crianças como especiais, eles encaram como colegas como outro qualquer [...]

eles sentem a necessidade de ajudar, mas ao mesmo tempo eles não têm pena, não sentem dó pelo colega ser daquele jeito [...] vêem eles como pessoas humanas, ao mesmo tempo que eles ajudam, eles também se sentem gratos por estar ajudando essas crianças (Mãe B).

A questão da formação dos valores no contexto da escola inclusiva é um dos grandes desafios que se apresenta para superação da discriminação, principalmente frente ao aluno com deficiência.

Há alguns anos, os pais de alunos normais, de uma maneira geral, não admitiam seus filhos estudando na mesma classe com um aluno com deficiência, alegando, entre outras razões, que: isto não era seguro para seu filho; poderia haver comprometimento de sua aprendizagem; seu filho poderia adquirir comportamentos anormais, devido ao contato com o aluno com deficiência, ou mesmo que seu filho poderia *pegar* a deficiência do colega. Na verdade, os pais - disfarçadamente, através do filho - declaravam seu próprio preconceito diante do aluno com deficiência, ao ponto de alguns deles retirarem o filho ou mesmo não matriculá-lo na escola se nela estivesse incluído algum aluno com deficiência. Agindo dessa maneira, pensavam que estavam garantindo ao filho uma educação de qualidade e, por que não dizer saudável, já que o aluno com deficiência era visto muitas vezes, como um aluno *doente*, como alguém portador de um mal que era contagioso e, portanto, necessitando de uma escola separada, que pudesse cuidar da sua deficiência / doença.

A escola, por sua vez, ao invés de buscar favorecer aos pais uma reflexão sobre a importância da convivência com as diferenças, reforçava e legitimava o preconceito contra o aluno com deficiência, na medida em que excluía toda e qualquer possibilidade de incluí-lo no âmbito da comunidade escolar regular.

No entanto, a partir das últimas décadas do século XX, mudanças vêm gradativamente ocorrendo na busca por uma sociedade mais justa e mais democrática. Assim, os diferentes segmentos sociais, inclusive a escola, começam a rever suas atitudes frente àqueles que sempre ficaram à margem dos serviços oferecidos à população. Com isso, o aluno com deficiência passou a freqüentar as escolas regulares de forma gradual, de acordo com as políticas educacionais que foram emergindo, passando da fase da integração até chegar à atual perspectiva da educação inclusiva.

Essas mudanças, em processo de construção, que vêm acontecendo no meio educacional, possibilitam mostrar, entre outros aspectos, que a inclusão é significativa não apenas para o aluno com deficiência, mas para toda a comunidade escolar, especialmente por permitir que a escola retome e priorize na sua filosofia de trabalho sua função social, garantindo aos alunos não apenas o conhecimento, mas também o despertar para a importância dos valores (respeito às diferenças, solidariedade, justiça) no exercício da cidadania.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, podemos aferir que a visão dos integrantes das comunidades escolares pesquisadas revelam aspectos que podemos até considerar

como previsíveis ou “naturais” se levarmos em conta a questão da deficiência diante do nosso contexto sócio-cultural. Isso decorre do fato de que a nossa cultura ainda tem como referencial os padrões de beleza, de perfeição, de inteligência, entre outros, tidos como fundamentais para aceitação das pessoas na sociedade, inclusive na escola.

A aceitação do outro diferente / deficiente na sociedade é, sem dúvida, um grande obstáculo a ser vencido. Nesse sentido, a escola - na perspectiva inclusiva - ao favorecer a convivência entre pessoas normais e com deficiência, contribui para que as diferenças possam ser vistas como uma condição real e inerente à vida. Assim, as pessoas precisam respeitá-las e entendê-las como algo que faz parte da humanidade.

Com isso é possível que, gradualmente, a pessoa com deficiência deixe de ser vista com estranheza, com medo, ou com base em sentimentos de piedade e/ou conformismo e passe a ser percebida como uma pessoa que apresenta limitações, mas que também tem capacidades e potencialidades, necessitando apenas da igualdade de oportunidades para poder participar ativamente da sociedade.

Neste contexto, entre outros aspectos, a escola deve priorizar, em seu planejamento, um espaço onde se discuta acerca da importância desse atendimento com informações de cunho científico, adequando-se a linguagem e os conteúdos de acordo com os sujeitos a que se destinam. Assim, deve-se pensar num processo de orientação que privilegie a todas as pessoas que atuam de forma direta ou indireta, com os alunos com deficiência e, entre estes, os que apresentam paralisia cerebral. É preciso que, do diretor ao porteiro da escola, exista um entendimento básico que permita a todos perceberem sua importância nesse processo e, também, como cada um pode ajudar – de acordo com suas atribuições e condições - para que a escola seja, de fato, um ambiente inclusivo.

Verificamos, também, que os professores não apresentam conhecimentos mais precisos sobre paralisia cerebral, e, conseqüentemente, a maioria desconhece as implicações que esta pode acarretar para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Ao afirmarem desconhecimento sobre o assunto, evidencia-se, portanto, a falta de informações e de vivências práticas a respeito da educação de pessoas com necessidades especiais durante a sua formação inicial.

Realmente essa é outra questão que precisa estar em foco constantemente, pois, como podemos pensar na atuação do professor diante do aluno com paralisia cerebral na escola regular, se este não teve oportunidade de se preparar para lidar, pedagogicamente, com a diversidade do seu alunado (de uma maneira geral) e sequer conheceu antes um educando com tais características?

É preciso investir, pois, cada vez mais, na formação inicial dos professores, bem como na sua formação continuada, de forma a lhes possibilitar as competências necessárias ao exercício da função docente diante da heterogeneidade dos educandos sob sua responsabilidade. Porém, os professores que já estão atuando no sistema escolar devem se conscientizar, juntamente com a equipe técnica e pedagógica, que a educação a ser ministrada ao aluno com paralisia cerebral não é uma questão a ser resolvida exclusivamente pelo professor, mas por toda a comunidade escolar – ou

seja, é uma ação conjunta, uma parceria, envolvendo docentes, técnicos, funcionários, pais e colegas.

Portanto, é fundamental que a comunidade escolar, diante da inclusão do aluno com deficiência, tenha um espaço para discutir sobre a deficiência, procurando tirar dúvidas e questionamentos de todos os seus membros, objetivando assim contribuir para desmistificar idéias errôneas e preconceituosas a respeito da pessoa que a apresenta.

Salientamos ainda que o profissional da saúde também pode ser um importante aliado da escola no processo de orientação e de ajuda à comunidade escolar, particularmente ao professor para evitar a cristalização do preconceito através de informações que serão essenciais no seu entendimento acerca da deficiência e, conseqüentemente, para seu atendimento educacional. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que é preciso que tal profissional perceba a escola como um espaço estritamente pedagógico, entendo que o aluno está ali para aprender e não para receber atendimento terapêutico, como era concebido sob a visão médico-pedagógica, que por muito tempo imperou na educação especial.

Além disso, outro aspecto a ser levado em consideração e que, de uma maneira geral, as escolas parecem se preocupar mais com as questões pedagógicas, relacionadas ao processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, do que com as questões de ordem relacional que busquem a superação da visão negativa da deficiência, instituída socialmente, esquecendo que esta última é determinante para favorecer a primeira.

Isto porque, nessa nova reorganização da escola, à luz do paradigma da inclusão social, as questões de ordem relacional e pedagógica devem ser vistas, com a mesma intensidade e importância, pois de nada adiantará os professores "dominarem" os aspectos de natureza pedagógica a serem empregados com os alunos com deficiência, se eles próprios não refletirem sobre seus valores e atitudes frente a esses alunos, se não acreditarem no potencial dos mesmos e se não aceitar a deficiência como algo inerente à condição humana.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. What the school community thinks of the student with cerebral palsy. *Revista Brasileira de Educação Especial* (Marília), v.10, n.1, p. 75-92, 2004.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v.2, p.61-69, jul. 1992.

AMARAL, Ligia Assumpção. *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe, 1995.

\_\_\_\_\_. Incluir para quê? *Temas sobre desenvolvimento*, v.7, n. 39, p.49-55, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensar a diferença / deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

- BASIL, Cármen. Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In: COOL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Tradução Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.252-271.
- BIANCHETTI, Lúcidio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lúcidio (Org.). *Um olhar sobre a diferença*. São Paulo: Papirus, 1998. p.21-51.
- BOBATH, K. *A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral*. São Paulo: Manole, 1989.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, p.39-41.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1793 de 27 de dezembro de 1994. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 de dez. 1994 a. Seção 1, p.20767.
- CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Diagnóstico da Medicalização do processo de ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau do Município de Campinas. *Em Aberto*, Brasília, v.11, n.53, jan./mar. 1992.
- FERRARETTO, I.; SOUZA, A. M. C. *Paralisia cerebral: aspectos práticos*. São Paulo: Frôntis, 1998.
- GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito*. São Paulo: Summus, 1998.
- JIMÉNEZ, Rafael Bautista. Educação Especial e reforma educativa. In: BAUTISTA, Rafael (Org.). *Necessidades Educativas Especiais*. 2.ed. Lisboa: Dinalivros, 1997. p. 9-82.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988. 99p.
- MANZINI, E. J.; SIMÃO, L. M. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, p.25-54, 1993.
- MANZINI, E. J. Segregação e integração do indivíduo deficiente físico: depoimento de uma mãe sobre a realidade educacional concreta. *Didática*, São Paulo, n.25, p.139 – 152, 1989.
- MELLO, Marília. Isaura Telles de. *Concepções acerca da deficiência física: estudo realizado em uma comunidade escolar, 1999*, 89p Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.



MENDES, Enicéia Gonçalves. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*/II. Londrina: UEL, 2001. p.53-64.

MONTEIRO, M. Crianças e linguagem num contexto especial: um estudo etnográfico. In: KRAMER, S.; LEITE, M. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996. p.149-179.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n.4, p.127-135, 1996.

RIBAS, João Batista Cintra. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SATOW, S. H. *Paralisado cerebral: construção da identidade na exclusão*. 2.ed. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. p.27-57.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

TELFORD, L.W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

VAN STEELANDT, Danielle. *La integración de niños discapacitados a la educación comum*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1991.

---

Recebido em 19/09/2003

Reformulado em 05/03/2004

Aceito em 17/04/2004

*MELO, F. R. L. V. & MARTINS, L. A. R.*