

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE ALUNOS
IDENTIFICADOS COMO HIPERATIVOS INCLUÍDOS NO SISTEMA
REGULAR DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sibila Luft

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE
ALUNOS IDENTIFICADOS COMO HIPERATIVOS
INCLUIDOS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO DE
SANTA MARIA/RS**

por

Sibila Luft

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação,
Linha de Pesquisa Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM –RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof^a Dr^a Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE ALUNOS
IDENTIFICADOS COMO HIPERATIVOS INCLUÍDOS NO SISTEMA
REGULAR DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS**

elaborada por
Sibila Luft

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Maria Inês Naujorks, Dr^a. (UFSM)
(Orientadora)**

Alexandra Ayach Anache, Dr^a. (UFMS)

Soraia Napoleão Freitas, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 29 de março de 2007.

À Olívia, minha mãe: lutadora! Não teve a oportunidade do mundo letrado, mas sempre nos ensinou com sua sabedoria e coragem a importância do trabalho e do estudo.

Ao Jorge: meu irmão especial! Exemplo vivo de um sistema escolar perverso e excludente. Perde a sociedade de conviver com pessoa tão carinhosa e afetuosa.

À Sibeles: minha filha querida! Como não agradecer-lá pelo companheirismo e carinho com suas “cartinhas carinhosas”, as quais colocava dentro dos meus livros. E a mesa do café da tarde arrumada por ela, com flores aguardando que eu retornasse da aula, perguntando-me: “Como foi tua aula hoje mãe?”

AGRADECIMENTOS

Ao final de uma etapa, reflito sobre todas as pessoas que estiveram, direta ou indiretamente, envolvidas neste importante e significativo momento de minha trajetória, em busca do crescimento e aprimoramento pessoal e profissional.

Chegar a um curso de Mestrado em uma Universidade Federal, sem dúvida, considero um privilégio, principalmente, vindo de onde vim! Lembrar da escolinha municipal de apenas duas salas de aula, desprovida de recursos (o que não mudou muito hoje!), lembrar dos dias de chuva em que eu e meus irmãos amarrávamos sacos plásticos nos pés, tentando driblar o barro para “não faltar à aula”. Como esquecer das professoras das séries iniciais: Maria Teresa, Brizabel, Vanda, Marlene... tão fundamentais em minha formação? Muito obrigada a todas!

Lembrar das noites frias, aquecidas pelo velho fogão à lenha, depois de um dia de trabalho e realizar as tarefas escolares com lampião de querosene, pois não tínhamos luz elétrica? Comecei a compreender o que era responsabilidade, desde meus 9/10 anos, período de minha vida em que iniciei a laborar, não por opção, mas, por necessidade, criando, assim, condições para continuar meus estudos! E como não agradecer às pessoas que me oportunizaram esses trabalhos? Muito obrigada!

Como não relembrar as economias durante cinco anos, para poder sair de minha cidade e realizar o ‘tão sonhado’ curso superior, financiando pelo crédito educativo, e mais três anos economizando para chegar ao curso de mestrado! Quantas pessoas, entidades e instituições tenho que agradecer, mas, impossível nominar a todas elas, então, quero aqui expressar meus sinceros agradecimentos:

Ao PROESP/SEESP/CAPES-UFSM que financiou esta pesquisa;

A todas as crianças e adolescente em conflito com a lei, que tive a oportunidade de trabalhar, os quais fizeram com que eu ampliasse minha visão de mundo;

A todas as vítimas de violência sexual, doméstica, tortura física e psicológica, atendidas através de projetos voluntários junto à Delegacia da Mulher de Santa Maria/RS;

Aos alunos e alunas, com e sem diagnóstico de hiperatividade, desatenção, impulsividade, problemas de conduta, desafiadores e tantos outros “rotulados” que me instigaram no incansável estudo para o desenvolvimento humano e uma vida mais digna;

Às professoras, direção, funcionários da escola que viabilizaram esta pesquisa em seu local de trabalho, meus sinceros agradecimentos;

À minha orientadora, Professora Dr^a Maria Inês Naujorks, pessoa íntegra, aceitou o desafio de orientar este trabalho, jamais vou esquecer da sua importância nesta trajetória de minha vida. Simplesmente: “MUITO OBRIGADA”!

À Professora Dr^a Alexandra Ayach Anache: agradeço com todo carinho o aceite em participar deste trabalho, também pelas sugestões e pela presença, sinto-me honrada com esta oportunidade.

À Professora Dr^a Soraia Napoleão Freitas: que gentilmente aceitou este convite, pessoa com quem convivi pouco, mas percebi ser uma lutadora pela inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

À Professora Dr^a Maria Alcione Munhoz: pelo seu aceite em participar, como suplente, desta banca.

À 4^a Coordenadoria Regional de Saúde de Santa Maria/RS, na pessoa do Delegado Walmyr Dressher e demais técnicos (enfermeiras, farmacêuticas e médica), muito obrigada!

À 8^a Coordenadoria Regional de Educação, ao Diretor Pedagógico Sr. Valmir Beltrame, pelas diversas vezes em que nos recebeu e acolheu este projeto de pesquisa, nossos sinceros agradecimentos.

Aos funcionários Elizabeth Gomes da Silveira e Gilberto Freitas, sempre prestimosos.

Aos colegas e amigos com quem convivi neste curto espaço, mas extremamente valioso: Renata, Clarisse, Deise, Cínara, Sinara, Sabrina, Simaia, Ângela, Denise (1), Denise (2), perdoem-me por não nominar todos!

Aos meus nove irmãos: em especial à Velleda, ao Arivaldo e à Anice que estiveram presentes em momentos difíceis, meus sinceros agradecimentos.

À Maria do Carmo Hernandorena, ao Irmão Marista Pedro Horst, à Helô e ao Eduardo: obrigada pelo empréstimo dos livros quando da preparação ao mestrado.

À minha saudosa “Motter” (avó) materna, Idalina Schneider, de quem só tenho boas lembranças.

Aos amigos e amigas da CAPOSM (Casa do Poeta de Santa Maria), agradeço a gentil e calorosa acolhida!

Mas o tema não será verdadeiro, não será encarnação determinada e prática do desejo, se não estiver ancorado na estrutura subjetiva, corporal do desejante. Não pode o tema ser imposição alheia. Deve-se ele tornar paixão, desejo trabalhado, construído pelo próprio pesquisador. Da experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes, nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco concentrado de atenções. Não podemos tudo querer ao mesmo tempo. Muito menos podemos de fato querer o que não tem ligação com nossa própria vida, o que nela não se enraíza.

(MARQUES, 2003, p. 92).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE ALUNOS IDENTIFICADOS COMO HIPERATIVOS INCLUÍDOS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: SIBILA LUFT

ORIENTADORA: MARIA INÉS NAUJORKS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de março de 2007.

Esta pesquisa desenvolveu-se na Linha de Pesquisa “Educação Especial”, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM. Demandas ditas difíceis, entre estas, alunos hiperativos, desatentos, indisciplinados, com problemas de conduta, compõem o universo escolar. No entanto, percebemos que tanto a legislação atual não contempla, como o ambiente escolar não percebe estes alunos como sendo educandos com necessidades educacionais especiais. O Transtorno de Déficit Atenção/Hiperatividade foi reconhecido pela medicina no início do século XX, de etiologia desconhecida, sendo o diagnóstico meramente clínico (KAPLAN, 2002; BARKLEY, 2002). Com esse tema, de grande relevância social, realizamos esta pesquisa, objetivando investigar as Representações Sociais das Professoras de Alunos Identificados como Hiperativos incluídos no Sistema Regular de Ensino de Santa Maria/RS, no sentido de entender estas representações e como vem ocorrendo a inclusão destes alunos. Para tanto, utilizamos, como critérios metodológicos, a pesquisa qualitativa descritiva, envolvendo oito professoras das séries iniciais de uma escola estadual de ensino fundamental. Na coleta de dados, usamos entrevista semi-estruturada, contendo sete questões, gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e observação participante (GIL, 1999). Como aporte teórico, buscamos compreender, através da teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) o significado das representações das professoras. Os resultados indicam que as representações das professoras se concentraram nas questões comportamentais e de aprendizagem. Tais alunos existem de fato, mas não de direito, o que os torna vulneráveis a preconceitos e discriminação. Quanto à educação desses alunos, percebemos o incentivo ao trabalho individual em detrimento do trabalho coletivo. No entanto, através das representações das professoras, esta pesquisa também apontou para um importante e significativo caminho sobre a educação de alunos identificados como hiperativos: o trabalho desenvolvido com valores humanos. Verificamos indícios da ineficácia dos procedimentos adotados pela instituição, quando da evasão de alunos com problemas de conduta que causaram dano patrimonial ao ambiente escolar.

Palavras-chaves: Educação Especial. Representações Sociais. Hiperatividade.

ABSTRACT

Dissertation of Mestrado
Program of Post-Graduation in Education
Federal University of Santa Maria

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE TEACHERS OF PUPILS IDENTIFIED AS HIPERACTIVE ENCLOSED AT THE REGULAR SYSTEM OF TEACHING OF SANTA MARIA-RS

AUTHOR: SIBILA LUFT

ADVISER: MARIA INÊS NAUJORKS

Date and Local of Defense: Santa Maria, March 29th, 2007.

This research was developed on the Line of Research "Special Education" of the program of post-Graduation in Education of the Education Center of the UFSM. Demands which were considered hard, among them hiperactive, negligent and undisciplined pupils with problems of behaviour make part of the school universe. But we perceived that the current legislation doesn't contemplate and the school environment is indiferent to these pupils as being students with special education necessities. The Trouble of Deficit Attention Hiperactivity was recognized by medicine in the begining of the 20th century, of unknown etiology being the diagnosis only clinical (KEPLAN, 2002; BERKLEY, 2002). With this theme, of great social relevance, we made this resource with the aim of investigating the Social Representations of Teachers of the Pupils Identified as Hiperactive Enclosed at the Regular System of Teaching of Santa Maria/RS, in the direction of understanding the representations of the teachers and how it is occuring the inclusion of these pupils. For such a way, we used, as methodological criterion, the qualitative descriptive reasearch, involving 8 teachers of the initial series of a state school of the basic education. In the collection of data,we used a semi-structural interview with seven questions, which were recorded and written in the complete one for posterior analyses of the content (BARDIN, 1977) and the participant observation (GIL, 1999). As theoric contribution, we tried to understand through the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978) the meaning of the representations of the teachers.The results show that the teacher's representations concentrate in the behavioural and in the learning questions. Such pupils exist in fact, but they do not exist of right, what make them vulnerable to preconceptions and discrimination. Concerning to the education of these pupils, we observed the incentive to the individual work in detriment of the collective one. But through the teacher's representations, this research also pointed an important and significant way upon the pupil's education identified as hiperactive: the work developed with human values. We verified indications of inneficacy on the procedures used by the institution, concerning to the pupil's evasion with problems of behaviour which caused patrimonial damages to the school environment.

Keywords: Special Education. Social Representations. Hiperactivity.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	20
1.1 O surgimento da Infância	20
1.2 Questões históricas sobre o TDAH: conceitos e características de pessoas com TDAH e suas implicações na educação	25
1.2.1 Considerações sobre o Cloridrato de Metilfenidato utilizado para o tratamento do TDAH	27
1.2.2 HIPERATIVOS: incluídos, MAS só medicamentos?	28
1.3 A práxis do professor e a inclusão	30
1.3.1 A Educação e o Educador	30
1.4 Questões contemporâneas sobre a inclusão e a inclusão de alunos hiperativos	32
1.5 As Representações Sociais: Questões Históricas	37
2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	39
2.1 Sujeitos e fases da pesquisa	40
2.2 Caracterização do espaço escolar	43
2.2.1 A escola	43
2.2.2 Clientela discente e funcionamento	44
2.2.3 Clientela docente	45
2.2.4 Equipe técnica e funcionários	45
2.2.5 Recursos econômicos e órgãos de apoio.....	45
2.2.6 Objetivos e filosofia da escola	46
2.3 Composição das turmas e distribuição dos alunos	47
2.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	48
2.5 Alunos identificados como hiperativos pela escola	50
2.6 Categorias para análise	50
3 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS	52
3.1 Hiperatividade, alunos hiperativos e as Representações Sociais	52
3.2 Formação e saberes das professoras	57
3.2.1 A formação inicial e continuada	57

3.2.2 Saberes docentes para o trabalho com alunos identificados como hiperativos	59
3.3 Inclusão e a educação de alunos identificados como hiperativos pelas professoras.....	63
3.3.1 A inclusão de alunos identificados como hiperativos	63
3.3.2 A educação dos alunos considerados hiperativos: como ocorre?	67
3.4 Posturas/procedimentos adotados pela escola em relação às demandas difíceis	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERENCIAS.....	77
ANEXOS	82

APRESENTAÇÃO

O interesse por este tema de pesquisa se deu pela prática profissional como Psicóloga em uma escola localizada na periferia de Santa Maria/RS. Ao iniciar o trabalho nesta escola, percebi a grande demanda de alunos com diagnóstico médico de Transtorno Déficit Atenção Hiperatividade (TDAH)¹ e fazendo uso de medicação controlada, bem como uma quantidade de alunos encaminhados para avaliação psicológica com solicitação diagnóstica. Na maioria dos casos, alunos repetentes, com problemas de desatenção, de indisciplina e comportamentais em sala de aula, sendo as principais queixas efetuadas pelos professores.

Rememorando um pouco de minha caminhada profissional, já havia trabalhado por um curto período como psicóloga perita na área criminal, vinculada ao governo do Estado do Rio Grande do Sul. Na época, através do curso de treinamento para atuação no sistema prisional gaúcho, este, propiciou-me conhecer, entre outros, o Presídio Central de Porto Alegre. O que chamou minha atenção em especial, foi quando conheci a área destinada aos trabalhos de re-socialização dos apenados. Percebi nos trabalhos realizados pelos apenados, entre eles, quadros, esculturas, pinturas, arte em madeira, entre outros, verdadeiras obras de arte, e pensei, como a nossa sociedade (não) valoriza estes talentos e saberes que faz do indivíduo um ser único com todas as suas peculiaridades. Nas perícias, sempre questionava a passagem do apenado pelo universo escolar. A maioria, havia abandonado a escola, mas dentre as diversas queixas destacavam-se dificuldades no aprendizado, problemas de indisciplina, conduta, evasão, entre outros. Refletia: onde a escola havia falhado? Como trabalhava com a demanda dita com problemas de conduta? E qual é o papel do professor? E as instituições de formação, como estariam formando os seus professores, educadores para trabalhar com estas demandas tão diversas? E a família? E a sociedade, qual o seu papel no processo de re-socialização? De quem seria a responsabilidade?

Posterior ao trabalho nos presídios da região de Santa Maria/RS, como já havia lecionado no ensino pós-médio, surgiu a oportunidade, então, como professora substituta da disciplina de Técnicas de Avaliação Psicológica no curso de Psicologia/UFSM. Foi uma experiência extremamente gratificante, pois com os

¹ Passamos a utilizar a sigla TDAH.

conhecimentos adquiridos através da prática profissional, no meu dia-a-dia percebia, também, como aprendia e efetuava trocas com os alunos, bem como eu deveria buscar novos conhecimentos e aperfeiçoamento, pensando na possibilidade de retomar meus estudos.

Neste período de preparo ao curso de mestrado, desenvolvia atividade profissional tanto na escola em Santa Maria/RS, quanto em um município da região, trabalhando com crianças e adolescentes em conflito com a lei, sendo estas demandas encaminhadas pelo Ministério Público e pelo Conselho Tutelar.

Através destas vivências como profissional, percebia quanto estas crianças e adolescentes tão amparadas pela Lei Federal nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), eram tão desamparadas pela sociedade, principalmente no tocante a políticas públicas.

Observava as diversas formas como as instituições escolares se articulam para segregar, excluir alunos com problemas de conduta, disciplina, hiperativos, e também percebia a enorme e complexa dificuldade quanto ao re-estabelecimento de vínculos quando estes eram interrompidos.

Em Santa Maria, no ano de 2002, elaborei um projeto, o qual veio a concretizar-se em 2003, tendo como principal objetivo trabalhar com grupo de professores, grupo de pais e de alunos com diagnóstico médico do TDAH, em instituição escolar na periferia da cidade.

Refletia sobre o meu papel como ser social e o que eu poderia realizar no sentido de transformar esta realidade, e fazer algo para, de alguma forma, contribuir para a promoção de mudanças. Com muitas inquietações decidi, então, continuar meus estudos.

Com esta oportunidade de mestrado em Educação na Linha de Pesquisa em Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM, penso em poder contribuir para uma leitura e reflexão sobre as **Representações Sociais das professoras de alunos identificados como hiperativos incluídos no sistema regular de Ensino de Santa Maria/RS.**²

Naujorks (2001, p.12) enuncia que "... a categoria distúrbios de conduta, por exemplo, é pouco pesquisada...". Importante também salientar que nas diversas instituições de nível superior, são poucas, ou praticamente inexistentes, atividades

² O presente trabalho foi realizado com o apoio CAPES, entidade do governo brasileiro voltada para formação de recursos humanos (benefício PROESP/SEESP/CAPES-UFSM).

como encontros, seminários, jornadas, entre outros em que abordem discussões sobre o tema referente aos alunos ditos hiperativos, desatentos, indisciplinados, os desafiadores de oposição, sob um viés da educação. Já em minha prática profissional, percebia que o olhar das diversas especialidades médicas vem no sentido de tratamento destes alunos, logo, muitos dos hiperativos são medicados, sendo a alternativa proposta para estas demandas.

Em recentes reportagens na mídia, sobre o tema em questão, destaco a matéria intitulada a “A droga da Infância”, que aborda sobre o crescente consumo de psicotrópicos, ao qual o Instituto Brasileiro de Defesa do Usuário de Medicamentos³ alerta para um aumento no consumo de 930%, do ano de 2000 para o ano 2004.

Estes dados aguçaram minha curiosidade no sentido buscar informações sobre a demanda de psicotrópicos em Santa Maria/RS, os quais apresento, como dados empíricos.

Os talonários de Notificação Receita “A”, são emitidos para prescrição do Metilfenidato, substância utilizada no tratamento do TDAH. Neste sentido, através de dados fornecidos pela 4ª Coordenadoria Regional de Saúde⁴ da cidade de Santa Maria/RS, apresentamos através de tabelas e gráfico, como está a retirada destes talonários pelas especialidades médicas, no período que compreende os anos de 1999⁵ a 2005.

Talonários de Notificação Receita “A”, são utilizados para controle de entorpecentes, psicotrópicos, conforme a Portaria nº 344/98 da ANVISA⁶ (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), órgão do Ministério da Saúde, que deliberou a partir do ano de 1999, as coordenadorias regionais de cada Estado da Federação passassem a registrar em “Livro de Controle da Numeração de Talonários de Notificação Receita ‘A’”. A Resolução (RDC) nº 12 de 30/01/2006 da ANVISA, atualiza o Anexo I da portaria 344.

Conforme Resolução da ANVISA, a substância nº 14 “METILFENIDATO”, constante na “LISTA 3” que refere a: ‘Lista de Substâncias Psicotrópicas, são sujeitas a Notificação de Receita “A”. Neste sentido, os Talonários são emitidos e enviados pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul para cada coordenadoria.

³ Em reportagem publicada na revista EDUCAÇÃO/abril/2006.

⁴ Passamos a utilizar a sigla 4ªCRS

⁵ Por determinação da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) o controle dos talonários teve início em Santa Maria neste respectivo ano, através da utilização de Livro de Registro.

⁶ Passamos a utilizar a sigla ANVISA.

Cada Talonário é composto por 20 (vinte) folhas amarelas numeradas e dará direito a vinte prescrições médicas.

Seu controle e registro no Livro de Controle é efetuado pela 4ª CRS de Santa Maria/RS, sendo que o profissional da área médica deverá efetuar uma ficha cadastral com dados profissionais, Nº do registro no CRM (Conselho Regional de Medicina) e especialidade a qual está habilitado, endereço profissional, entre outros, bem como mantê-la atualizada para que possa retirar o(s) devido(s) talonário(s).

A Tabela 1 apresenta a quantidade de Talonários de Notificação Receita “A” retiradas pelas especialidades médicas na cidade de Santa Maria/RS de 1999 a 2005, e registradas no livro de Controle da Numeração de Talonários de Notificação Receita “A”.

Tabela 1 - Dados ano, quantidade e especialidade médica

ANO/QUANT.	NEURO -			TOTAL
	NEUROLOGIA	PSIQUIATRIA	PEDIATRIA	
2005	78	114	17	209
2004	68	87	13	168
2003	46	66	12	124
2002	27	32	4	63
2001	8	13	2	23
2000	3	16	3	22
1999	1	7	1	9

Fonte: 4ª CRS

A Tabela 2 mostra o número de profissionais das respectivas especialidades médicas de Neurologia, Psiquiatria e Neuropediatria, cadastrados na 4ª CRS, que atuam em Santa Maria/RS:

Tabela 2 - Quantidade de profissionais cadastrados

Nº de Profissionais Cadastrados		
NEUROLOGIA	PSIQUIATRIA	NEUROPEDIATRIA
8	36	3

Fonte: 4ª CRS

Já a Tabela 3 apresenta o número de profissionais das especialidades que efetuaram as retiradas dos respectivos talonários no período de 1999 a 2005, na cidade de Santa Maria/RS:

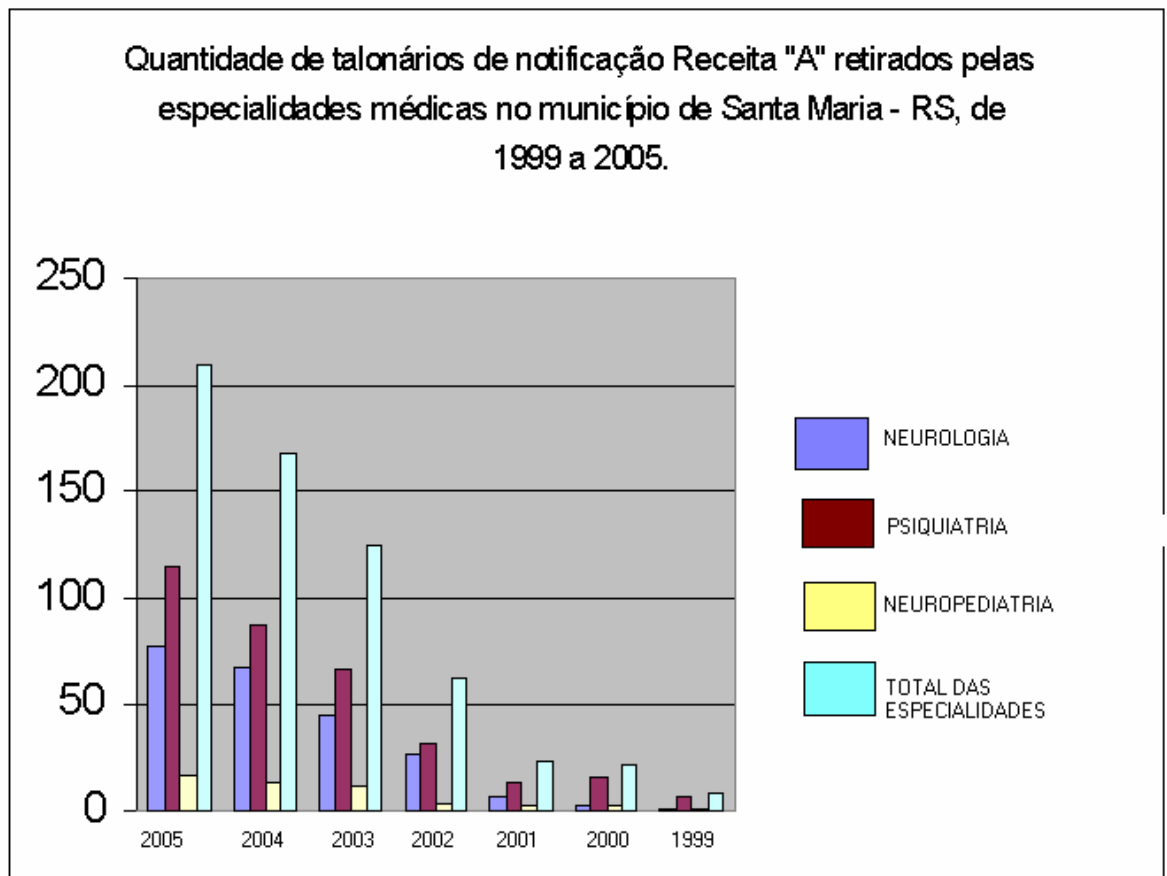
Tabela 3 - Quantidade de profissionais com retirada de talonários

Nº de Profissionais com talonário		
NEUROLOGIA	PSIQUIATRIA	NEUROPEDIATRIA
8	35	3

Fonte: 4ªCRS

O gráfico 1 apresenta a retirada de talonários no município de Santa Maria, RS.

Gráfico 1 - Retirada de Talonários em Santa Maria/RS



Fonte: 4ª CRS

Neste sentido, conforme os dados fornecidos pela 4ª CRS de Santa Maria/RS, através do gráfico 1, observamos que a retirada dos Talonários de Notificação Receita “A” utilizados pelas especialidades médicas para a prescrição de substâncias psicotrópicas, dentre as quais inclui-se o Metilfenidato que é utilizado para a psicoterapia farmacológica do TDAH, apresentou um considerável aumento em sua demanda, principalmente no decorrer dos últimos três anos, na cidade de Santa Maria/RS.

Desta maneira, considerando a importância da temática aqui proposta, buscamos justificar este projeto de pesquisa, que efetuou uma leitura sobre as **Representações Sociais das professoras de alunos identificados como hiperativos incluídos no sistema regular de ensino de Santa Maria/RS.**

Sendo que todas as questões acima descritas motivaram para o aprofundamento sobre o assunto, utilizamos como referencial teórico, a Teoria das Representações Sociais que, segundo Spink (1993, p.109),

[...] procura dar conta de um fenômeno, sobretudo urbano, em que o homem manifesta sua capacidade inventiva para assenhorar-se do mundo por meio de conceitos, afirmações e explicações, originadas no dia-a-dia, durante interações sociais, a respeito de qualquer objeto, social ou natural, para torná-lo familiar e garantir comunicação no interior de grupo e, também interagir com outras pessoas e grupos [...].

E a educação o que tem a ver com tudo isto? Como o educador percebe e exerce sua práxis com estas demandas ditas difíceis? Estes são alguns dos questionamentos que nos fizeram refletir sobre este tema extremamente instigante.

Dividimos nossas reflexões em três capítulos que apresentaremos a seguir:

No capítulo I, apresentamos considerações históricas sobre o surgimento da Infância e a história da Educação, bem como sobre as demandas ditas difíceis no âmbito escolar. Efetuamos, através de um breve apanhado histórico, questões inerentes aos alunos hiperativos, o reconhecimento destes pelas especialidades médicas. Abordamos questões sobre a práxis do professor e da inclusão, perpassando pela emblemática questão da educação de alunos identificados como hiperativos, utilizando a Teoria das Representações Sociais.

No Capítulo II, apresentamos as considerações metodológicas, onde constam os procedimentos realizados para a coleta de dados, os métodos e técnicas, os sujeitos, o local onde foi efetuada a pesquisa. Também apresentamos como é caracterizado e construído o espaço escolar, seu funcionamento, a clientela discente e docente, funcionários, a composição das turmas e distribuição dos alunos. A caracterização dos sujeitos e as categorias para a análise também são contempladas no presente capítulo.

Já no capítulo III, analisamos e interpretamos os dados, percorrendo sobre quem e como são representados os alunos identificados como hiperativos pelas professoras; a formação e saberes das professoras; como ocorre a inclusão e educação desses alunos; e também sobre a postura, procedimentos adotados pela escola em relação às demandas ditas difíceis.

E, por fim, nas 'Considerações Finais', são apresentadas algumas reflexões que emergiram da pesquisa, enfatizando que não tivemos a pretensão de esgotá-las.

CAPITULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Tudo está lá nas enciclopédias e todas dizem as mesmas coisas. Nenhuma delas nos pode dar uma visão inédita do mundo. Por isso é que leio os poetas. Só com os poetas se aprende algo novo.
(QUINTANA, M. p. 54, 1978)

Neste capítulo, desenvolvemos, em um primeiro momento, algumas considerações históricas sobre o surgimento da Infância e a História da Educação, bem como sobre as demandas ditas difíceis no âmbito escolar. A seguir, através de um breve apanhado histórico, questões inerentes aos hiperativos, a “descoberta” e reconhecimento destes pelas especialidades médicas, questionamos como deve ser a educação destes alunos. Também desenvolvemos questões sobre a práxis do professor e da inclusão, tema que permeia os debates contemporâneos, bem como perpassando pela emblemática questão da educação de alunos identificados como hiperativos, utilizando a Teoria das Representações Sociais, que vem a contribuir para uma leitura sobre o fenômeno pesquisado.

1.1 O surgimento da infância

Se, o século XX é considerado por alguns autores como o século do surgimento da adolescência, a infância surge bem mais cedo. Com as mudanças sociais, bem como as invenções que ocorreram na Idade Média, estas propiciaram gradativas transformações no contexto mundial, uma nova categoria estava sendo inventada: a infância.

De acordo com Ariés (1981), a noção de infância enquanto período definido, foi sendo fabricado pela ciência da Idade Média. Com o invento da tipografia, esta criou um novo mundo simbólico com uma nova concepção de adulto, segundo Postmann (1999) este nos esclarece que:

A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância (POSTMANN, 1999, p.34).

Com a revolução causada pela palavra impressa, esta vem a contribuir para o surgimento desta nova categoria, a infância.

Neste período histórico, as crianças são separadas dos adultos, e criam-se classes de pessoas, sendo as crianças um exemplo histórico, e estas “foram separadas porque passou a ser essencial na sua cultura que elas aprendessem a ler e escrever, e a ser o tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia” (POSTMANN, 1999, p.51).

Ariés (1981) esclarece que o surgimento dos bancos escolares ocorreu a partir do século XIV, e que nas salas: “reuniam-se então meninos e homens de todas as idades, de seis a vinte anos ou mais”, mas, com o surgimento dos bancos escolares, e a criação das classes escolares, a separação entre as crianças e os adultos é inevitável, ocorre uma disciplina rigorosa o que passa a ser entendida pelo autor como “um processo de diferenciação da massa escolar”, sendo este o início de um processo de homogeneidade.

Segundo ainda o mesmo autor, este refere que:

[...] os alunos eram abandonados a si mesmo. Alguns, muito raros, viviam com os pais. Outros viviam em regime de pensão, quer na casa do próprio mestre, quer na casa de um padre ou cônego, segundo as condições fixadas por um contrato semelhante ao contrato de aprendizagem. Estes últimos eram os mais vigiados, ou ao menos os mais seguidos. Pertenciam a uma casa, à família do clérigo ao qual haviam sido confiados, e nesse caso havia uma espécie de compromisso entre a educação pela aprendizagem (ARIÉS, 1981, p.109).

Ao desenvolver estudos sobre a história da disciplina escolar, vigentes do século XIV ao XVII, Ariés aponta o colégio com um corpo docente próprio e com uma disciplina rigorosa destacando três principais características: “... a vigilância, a delação e os castigos corporais... o chicote ao critério do mestre e a espionagem

mútua em benefício do mestre...” (ARIÉS 1981, p.117). Tais ações, eram utilizadas neste período da história como métodos disciplinares.

Contemporaneamente, não mais se usam os castigos corporais, o chicote aos indisciplinados, mas, os medicamentos que “... atingem seu pico com melhora do comportamento dentro de uma a três horas e podem controlar o comportamento por três a seis horas...” (BARKLEY, 2002, p.286), para mantê-los sentados em suas cadeiras, modelo este, o dos bancos escolares, introduzidos no ambiente escolar no século XIV, permanecendo os educandos sentados durante quatro horas ou mais, enfileirados, atentos à fala da professora, em uma estrutura escolar física, com poucas mudanças.

No decorrer do século XV, a vigilância, a delação e os castigos corporais eram práticas institucionalizadas (ARIÉS, 1981). A supressão dos castigos físicos vem com uma nova concepção de infância, ocorrendo por volta do século XIX, com um novo sentimento de infância, bem como uma nova concepção de educação.

Na sociedade atual, não basta somente a disciplina, a ordem, como no passado, almeja-se também o controle dos corpos e mentes, neste sentido nem as crianças são poupadas. Então, diagnosticar, medicar, tratar seria a cura proposta pelas especialidades médicas a estes alunos: os hiperativos, aqueles com problemas de conduta, os indisciplinados, os desatentos visando assim a controlar seu comportamento, sua atenção, objetivando obediência, ordem e disciplina como forma de garantir que o sistema escolar esteja no mais perfeito funcionamento.

Já Rohde e Benczik (1999, p.69) referem que “crianças e adolescentes que apresentem prejuízos significativos dos sintomas na escola e mínima interferência em casa podem ser candidatos a usar a medicação apenas de segunda a sexta-feira”, ou seja, a medicação como forma de controle do comportamento. Isto nos faz refletir sobre o modelo de inclusão que a escola contemporânea pretende com relação aos alunos inquietos, indisciplinados e hiperativos: incluir sim, MAS... medicado! Talvez, para os professores, educadores e a escola seja bem mais fácil, prático e acessível trabalhar com o aluno homogêneo, aquele que se apresenta na norma, o aluno ideal, que não crie problemas.

Segundo Ariés, o fim do “regime disciplinar escolástico” ocorreu com a Convenção de 1763 na França, e a partir do século XVII formou-se a noção da criança bem educada, idéias desenvolvidas e proliferadas por uma elite pensante e os moralistas desta época:

A criança bem educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. Na França, essa criança bem educada seria o pequeno-burguês. Na Inglaterra, ela se tornaria o gentleman [...] (ARIÉS, 1981 p.121).

Neste sentido, o autor esclarece que esta forma de educação advinha como uma manifestação sentida pela ameaça às classes dominantes, devido ao aumento do contingente populacional e com a proliferação do ensino através das escolas públicas. Logo, novos hábitos precisavam ser aprendidos e incorporados, sendo o foco principal, as crianças, visto estas serem talvez mais vulneráveis às transformações da sociedade vigente na época:

Esses hábitos no princípio foram hábitos infantis, os hábitos das crianças bem educadas, antes de se tornarem os hábitos da elite do século XIX, e, pouco a pouco, do homem moderno, qualquer que seja a sua condição social. A antiga turbulência medieval foi abandonada primeiro pelas crianças, e, finalmente, pelas classes populares, últimos herdeiros dos antigos vagabundos, dos mendigos, dos ‘fora-da-lei’, dos escolares do século XVI e início do século XVII (ARIÉS, 1981 p.122).

Conforme Ariés, caberia a nós questionarmos quem seriam, na atualidade, os remanescentes dos antigos vagabundos, dos mendigos, dos “foras-da-lei”, dos escolares dos séculos XVI e XVII? Seriam os hiperativos, os irrequietos, os alunos com problemas de conduta?

Na sociedade atual, há muito tempo foram abolidos os meios punitivos e coercitivos utilizados no ambiente escolar como métodos disciplinadores, citados por Ariés, mas, com isto, não queremos dizer que estes métodos não tenham evoluído para outros métodos ou formas mais toleráveis e aceitas socialmente.

Segundo Postmann (1999, p.59): “... a infância começou indiscutivelmente como uma idéia da classe média... porque a classe média podia sustentá-la”. Neste sentido, percebemos idéias similares às de Silva (2000) sobre a produção das identidades, este autor aponta que:

[...] a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p.76).

Logo, a identidade e a diferença são elas constantemente produzidas e fabricadas, criaturas de nossa própria cultura e sociedade. Neste sentido, além dos períodos criados como a infância ao final da Idade Média, a adolescência no século passado, também a identidade e a diferença vêm sendo ativamente produzidas.

O estado da arte apontou que os hiperativos foram reconhecidos pelas especialidades médicas há pouco mais de um século (BARKLEY, 2002). Mas os desordeiros, os indisciplinados, os problemáticos, incorrigíveis, já são citados no meio educacional de longa data (ARIÉS, 1981; POSTMANN, 1999; CORAZZA, 2000; FOUCAULT, 1997; PATTO, 1996).

A escola deve colocar-se e assumir-se como formadora e como parte integrante da sociedade. Muitas adotam o discurso do social e da inclusão, mas a prática pode ser outra.

Uma das situações em que a escola demonstra sua impotência em trabalhar com suas demandas diz respeito aos alunos com problemas de conduta, indisciplina, hiperativos, segundo Patto (1996, p.11) "... a escola não aceita a criança 'como ela é', e a criança não aceita a escola tal 'como ela funciona'", neste sentido entendermos esta dicotomia e, apontar soluções, não parece tarefa fácil, visto como ocorreu a construção sócio-histórica em relação a estes alunos.

Segundo dados do Senso Escolar do ano de 2000, indicam que a modalidade de necessidade especial de alunos com problemas de conduta representam 3,0% da realidade brasileira. Já os Dados do Senso Escolar do ano de 2006, mostram que estes números aumentaram consideravelmente, ficando as Condutas Típicas, com o percentual de 12,4%, sendo, a segunda maior modalidade em Educação Especial.

Ao invés de levantar a temática como uma questão sócio-histórica, econômica, política, psicológica, passam a encará-la como uma questão médica ou de lei. Assim se faz pertinente apontarmos alguns tópicos sobre questões históricas referente à hiperatividade.

1.2 Questões históricas sobre o TDAH: Conceitos e características de pessoas com TDAH e suas implicações na Educação

Com relação aos primeiros tópicos referenciais sobre a temática em questão, os Transtornos⁷ Hipercinéticos na literatura médica datam da metade do século XIX. Já na década de 40 eram conhecidos como “lesão cerebral mínima”. Em 1947, a denominação “Síndrome de Lesão Cerebral Mínima” era utilizada para classificar crianças com hiperatividade, distrabilidade, distúrbios cognitivos e problemas de adaptação social (BARKLEY, 2002; DSM – IV; CID 10; RODHE, 2003, 2004).

Segundo Kaplan, (2002) o TDAH vem sendo identificado na literatura médica há vários anos, sob diferentes termos. No início deste século, crianças impulsivas, desinibidas e hiperativas eram agrupadas sob o rótulo de “Síndrome Hiperativa”. No ano de 1962, crianças com fraca coordenação motora, deficientes da aprendizagem e instabilidade emocional, eram descritas como tendo “Disfunção Cerebral Mínima (DCM)”, o que segundo Barkley (2002, p. 49) “implicava que algo no cérebro estava em desordem”.

Já em 1965, surgem os sistemas classificatórios com maior validade e confiabilidade, a CID-9 (Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-9) e o DSM-II; então, o transtorno passou a denominar-se “Síndrome Hiperkinética na Infância”.

Através de pesquisas médicas clínicas, estas propiciaram novas descrições dos problemas comportamentais, e sob este enfoque no comportamento e na hiperatividade, o transtorno, então, passou a ser denominado de “Síndrome Infantil da Hiperatividade”. Já na década de 70, o conceito do transtorno foi ampliado, haja novos estudos e pesquisas focalizadas diretamente sobre a natureza da atenção, seus diferentes tipos e quais desses poderiam estar envolvidos no transtorno, sendo este renomeado para: “Transtorno do Déficit de Atenção” (TDA com ou sem hiperatividade).

⁷ O termo “Transtorno” é aqui utilizado de acordo com a definição da CID-10 (1993, p.5) o qual: “indica a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais”.

No entanto, através de novas pesquisas, em 1980, a Associação Psiquiátrica Americana (APA), redefine para “Síndrome de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade” e com avanços das pesquisas clínicas, em 1987, passa a ser denominado: “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade” (BARKLEY, 2002). O DSM-III revisado em 1987 pela APA, modifica o termo para “Distúrbio de Déficit de Atenção por Hiperatividade” e na CID-10 (Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10), denomina-se “Transtorno Hiperativos” sendo as principais características deste:

[...] falta de persistência em atividades que requeiram envolvimento cognitivo e uma tendência a mudar de uma atividade para outra sem completar nenhuma, junto com uma atividade excessiva, desorganizada e mal-controlada...são assiduamente imprudentes e impulsivas, propensão a acidentes e incorrem em problemas disciplinares por infrações não premeditadas de regras socialmente desinibidas. Comprometimento cognitivo é comum e atrasos específicos do desenvolvimento motor e da linguagem são desproporcionalmente freqüentes...atenção comprometida e hiperatividade são necessárias para o diagnóstico e devem ser evidentes em mais de uma situação (CID-10, 1993, p.256).

A bibliografia pesquisada aponta que estes comportamentos iniciam usualmente entre 5/6 anos de idade. Com a publicação de novos estudos em 1994, o DSM-IV apresenta a mais nova e atual denominação: “Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade” (TDAH), e aponta três subtipos: o tipo predominantemente desatento, o tipo predominantemente hiperativo/impulsivo e o tipo combinado, que reúne os dois.

Para Kaplan (2002, p.989) o TDAH: “é caracterizado por um alcance inapropriadamente fraco da atenção, em termos evolutivos ou aspectos de hiperatividade e impulsividade ou ambos, inapropriados à idade”.

Segundo alguns autores, “o TDAH é entendido modernamente como um transtorno de base neurobiológica, sendo que a suscetibilidade a ele parece ser determinada por múltiplos genes de pequeno efeito” (RODHE 2004, p.127 apud CASTELLANOS e TANNOCK, 2002).

Para Rodhe, (2004, p. 125) este afirma que “[...] embora certamente sub-diagnosticado na nossa população, o TDAH vem sendo alvo de crescente interesse da comunidade de professores, de profissionais da área da saúde e da própria mídia”.

Segundo ainda o mesmo autor, “o TDAH apresenta-se como um problema de saúde mental crescente, de difícil diagnóstico e tratamento, devido também às comorbidades e aos riscos ambientais” (RODHE, 2004, p. 85). Co-morbidades “é um termo utilizado para designar a ocorrência de dois ou mais transtornos em um mesmo indivíduo”.

A literatura pesquisada aponta como as co-morbidades mais frequentes que acompanham o TDAH:

a ansiedade e a depressão, ou seja, 50% das crianças com TDAH apresentam também problemas de comportamento, como agressividade, mentiras, roubo, comportamento de oposição ou de desafio às regras e aos pedidos dos adultos (BENCZIK, 2000, p. 15).

Neste contexto sobre o TDAH, interessante tentarmos refletir sobre o interesse crescente, como apontam alguns autores, dos diversos profissionais (médicos, psicólogos, professores, educadores, etc), da mídia, sendo que o tema da hiperatividade já era citado na literatura médica, há mais de um século, como sugere o estado da arte. Reporto a Guareschi (1991, p. 67) que nos expõe: “a dominação passou da esfera corporal, biológica, para a esfera psíquica, para a manipulação das consciências”. E ainda, ao referir a sociedade capitalista “[...] não é capaz de satisfazer as necessidades que ela própria cria, embora precise continuar criando cada vez mais necessidades para poder existir. Gera e contém necessidades”.

Neste sentido, o que poderia instigar o crescente interesse dos profissionais, da sociedade e da mídia sobre estas demandas, sobre os hiperativos?

1.2.1 Considerações sobre o Cloridrato de Metilfenidato⁸ utilizado para o Tratamento do TDAH

A literatura médica pesquisada aponta que os primeiros registros dos Transtornos Hiperativos datam do século XIX. Em relação à etiologia do transtorno, a bibliografia consultada aponta como desconhecida, visto que não há um teste diagnóstico (RODHE, 1999; BARKLEY, 2002) específico sendo seus critérios discutíveis no meio médico.

⁸ Cloridrato de Metilfenidato é uma substância psicotrópica utilizada para a terapia farmacológica do TDAH.

No ano de 1956, foi lançada no mercado uma medicação que tem como substância ativa o 'METILFENIDATO' do grupo dos Psicotrópicos, atuando como fraco estimulante do sistema nervoso central. Segundo Grandino (1985, p.41), estas substâncias "atuam e modificam as funções mentais". Rohde (2004, p.129) enuncia que "os estudos controlados têm apontado o metilfenidato como a primeira escolha para o tratamento do TDAH".

1.2.2 HIPERATIVOS: incluídos, MAS só medicados?

Indubitavelmente, não podemos negar a existência deste fenômeno, o TDAH. Mas, seria ingênuo pensar que a terapia medicamentosa irá sanar o problema, mas, em algumas situações, poderá ser necessária.

Alguns autores justificam o aumento da demanda de diagnósticos pelo viés da mídia e da informação, sendo que no momento atual, as pessoas e a comunidade médica estariam mais informadas sobre o transtorno (ROHDE, 1999; 2003).

Para Jodelet (2005, p.206), quando se refere sobre a competência do psiquiatra, esta:

[...] será contestada se ele aplicar à loucura uma abordagem que não seja medicamentosa ou repressora. Aquele que simplesmente se puser à escuta do doente, que der atenção às suas demandas, que se mostrar preocupado com as suas condições de vida, será acusado de esquecer ou não saber que está tratando de 'um doente', e de ir além de suas funções [...].

Ou seja, aquele médico que utilizar a escuta, e através desta efetuar outra leitura ou intervenção, talvez terá seu papel profissional questionado, isto porque, sua atribuição e função como especialista já encontrasse institucionalizada em nossa sociedade classista, onde cada um tem seu papel definido. Segundo Foucault (1997, p.61):

A grande família indefinida e confusa dos 'anormais', cujo medo obcecou o final do século XIX, não marca apenas uma fase de incerteza ou um episódio pouco feliz da história da psicopatologia; ela se formou em correlação com um conjunto de instituições de controle, com uma série de mecanismos de vigilância...o grupo dos anormais se formou a partir de três elementos,...o monstro humano, o indivíduo a corrigir, o onanista.

Neste sentido, Foucault aborda que o “aparecimento do ‘incorrigível’ é contemporâneo do estabelecimento das técnicas de disciplina”, tanto nos exércitos e escolas, sendo que mais tarde também surgem nas famílias.

Os novos procedimentos para o adestramento do corpo, e do comportamento não eram mais questões de lei, e sim de clausura: “O enclausuramento exclui de fato e funciona fora das leis, mas tem como justificção a necessidade de corrigir, melhorar, conduzir... de fazer retornar a ‘bons sentimentos’”, neste sentido, o autor aponta para o aparecimento das diferentes instituições de adestramento, bem como das categorias de indivíduos aos quais ela se dirige: “Nascimentos técnico-institucionais da cegueira, da surdez-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados” (FOUCAULT, 1997, p.63).

Importante se faz salientar, segundo as idéias desenvolvidas pelo mesmo autor, como ocorre a complexidade e institucionalização dos anormais: “... a organização de uma rede institucional complexa, que serve aos confins da medicina e da justiça, ao mesmo tempo de estrutura de ‘acolhimento’ para os anormais e de instrumento de ‘defesa’ da sociedade” (FOUCAULT, 1997, p.66).

Ao refletir sobre as questões colocadas acima, o fenômeno dos hiperativos, indisciplinados, desordeiros, desatentos, sob um olhar das especialidades médicas, aparenta ser unicamente de ordem individual, centrado no aluno, sendo este passível de ser corrigido com as formas contemporâneas de controle do comportamento, da atenção, no caso, a medicação.

Então, nomear, identificar e diagnosticar estes alunos seria talvez, um primeiro passo do tratamento. Sob esta perspectiva, percebe-se o aluno como um doente, passível de tratamento, e recuperação, visando a sua normalização, tendo como parâmetro os “outros” alunos, que apresentam comportamentos ditos “normais”.

No que se refere ao transtorno como um problema de saúde-doença, neste sentido, para Carvalho (2004, p.53):

A importância que tem sido atribuída às causas da deficiência, com ênfase para os componentes orgânicos, gerou uma rede de significções que associa deficiência com doença. Essa associação obedece a estereótipos sociais muito estruturados em torno da normalidade como sinônimo de saúde e da deficiência como desvio, estigma, decorrente de patologias.

Neste sentido, as ciências médicas percebem no biológico o problema referente aos ditos hiperativos, e a medicação apresenta-se como uma etapa neste processo de cura.

Diagnosticar, medicar e tratar seria então uma visão contemporânea de lidar com alunos hiperativos, uma forma dos psicólogos, dos médicos legitimar a doença, e com a prescrição da medicação o tratamento e a cura. Dar-lhes então uma identidade e reconhecimento, como expõe Bauman (2005, p.65): "... e assim recriar um mundo ordenado em que todos sabem quem são e as identidades deixaram de ser frágeis, vagas e instáveis...", ou seja, sendo os hiperativos rotulados e nominados, estaria identificada a sua classe, sua categoria.

Pesquisas realizadas por Colares e Moyses (1996) nos esclarecem sobre o imaginário dos educadores na atualidade, bem como dos demais profissionais das áreas médicas sugerem "[...] o quanto é marcante... a correlação que estabelecem entre o insucesso do aluno e a existência de uma possível doença que o bloqueia ou lhe impede a atividade de pensar e, conseqüentemente de aprender".

Sendo este transtorno mental identificado pelas especialidades médicas e apontado pela literatura há mais de um século, como as professoras compreendem estes alunos atualmente?

1.3 A práxis do professor e a inclusão

Conhecer as práticas que envolvem a atividade docente dos professores, sem dúvida, apresenta-se como uma tarefa complexa, como citam alguns autores. Mas o conhecimento destas práticas se faz de extrema relevância, bem como a forma como se dá o processo de inclusão dos alunos, através destas práticas.

1.3.1 A Educação e o Educador

Educar é um dos atos mais complexos que existem para o ser humano. Porque, de acordo com Freire (1996): "Não existe nada que me envergonhe de ser um professor. Eu sou um professor. Ensinar é absolutamente fundamental".

A educação é prática humana, pois engloba a profundidade e a amplitude de sua influência na vivência dos seres humanos, tornou-se ação fundamental para os indivíduos que vivem em sociedade, distinguindo o modo de ser cultural do ser humano do modo natural de existir dos outros seres vivos. Neste sentido, Freire caracteriza o ser humano como um animal:

[...] essencialmente relacional que, estando no mundo, é capaz de ir além, de projetar-se, discernir, conhecer. Capaz também de perceber a dimensão temporal da existência, o homem é um ser histórico e criador de cultura que só vive autenticamente quando se acha comprometido com sua circunstância (FREIRE, 1978, p.100).

Neste contexto, e exatamente por impregnar tão profundamente a vivência dos seres humanos, a Educação precisa ser pensada e repensada com o intuito de dar oportunidades novas e significativas de experiências educacionais que transcendam os limites das instituições escolares e que sejam capazes de provocar mudanças nos rumos e nas experiências educacionais que extrapolam os limites das escolas.

A Educação, ao longo dos tempos, tem mostrado um relacionamento permanente com os temas atuais da humanidade, impregnada de idéias e práticas que revelam um caráter histórico-social. Poderá parecer, que por esta razão, ela tenha procurado ajudar a compreender como os seres humanos construíram sua história e esclarecer como podem construir, mediante a sua práxis atual, a história do futuro.

A aprendizagem, a socialização e a inserção da criança no conjunto vivo da sociedade adulta envolve relação com o trabalho e com todo o desenvolvimento, não somente das forças produtivas, mas também das relações sociais nas quais elas se organizam. Por esta razão, o discurso pedagógico que orienta a Educação é sempre social. Além disso, é também político, pois reflete as resistências conservadoras e as inovações que fazem parte do ato educativo.

Assumir a nossa identidade cultural, segundo Freire (1996, p.41), significa nos colocarmos e colocar nosso educando como: "... ser social e histórico, ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto".

Ao nascermos, somos introduzidos em um mundo complexo, por isso temos que aprender uma linguagem, assimilar a cultura predominante e, através da família e da escola, gradativamente, inserir-nos no ambiente sócio-cultural. Segundo Morim, a cultura pode ser entendida como (2002, p.85): "... constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que são transmitidos de geração em geração, e se reproduz em cada indivíduo".

Com todas as mudanças, sejam estas culturais, econômicas, políticas, tecnológicas, ou aquelas estabelecidas por novos modelos e padrões familiares, estas vêm a repercutir no âmbito da escola.

Surgem novas demandas e novos públicos escolares, dentre os quais os alunos hiperativos, sendo que estes devem também ser incluídos no contexto escolar vigente, visto que se apresenta "... cada vez menos cômodo resolver os problemas, livrando-se dos alunos que os provocam..." (PERRENOUD, 2002, p.57). Dessa maneira, em relação a estas novas demandas que vêm surgindo, deveriam instigar o professor a conhecê-las, quer através da formação inicial ou continuada, abrindo assim possibilidades de pensar sobre a sua práxis.

Construir sentidos, estimular uma prática reflexiva, não se apresenta como tarefa fácil. A este respeito, sobre a prática reflexiva, Perrenoud (2002, p.63) entende como "... uma prática cujo domínio é conquistado mediante a prática". Assim, a prática reflexiva deveria fazer parte da identidade profissional dos professores, sendo que somente irá ocorrer através da construção de sentido sobre esta.

Desta maneira, a tomada de consciência, segundo o autor, possibilitariam atitudes reflexivas sobre a sua prática no sentido de perceber-se como ser inacabado, reconhecendo certezas provisórias.

1.4 Questões contemporâneas sobre a inclusão e a inclusão de alunos hiperativos

Nos diversos povos e civilizações, em diferentes épocas, a história universal nos mostra que sempre existiram sociedades segregarias. Aquelas pessoas que apresentavam alguma deficiência eram consideradas como incapazes, doentes, sendo alvo de injustiças e o foco, muitas vezes, era de uma visão assistencialista

das instituições, principalmente aquelas de ordem religiosa. Ao refletirmos sobre esta questão, Carvalho (2004, p.54) nos diz que:

Se na Antigüidade, realizava-se o extermínio dos deficientes; mais modernamente, são considerados como merecedores de proteção, com a chancela da filantropia e de caridade, praticadas em espaços institucionais que têm se organizado e funcionado como exclusivos e excludentes.

Assim, percebe-se que a temática da exclusão social vem permeando os debates contemporâneos em torno da educação sob diferentes aspectos, que vão do Campo Pedagógico às Políticas Públicas para o sistema escolar, colocando-se a escola e a educação como fundamentais para a resolução ou supressão das desigualdades sociais. Sem dúvida, a Educação tem um papel fundamental neste processo, mas é ilusório pensarmos que esta vai solucionar todos os problemas, entretanto, através dela, pode-se articular amplas discussões, tanto nos contextos das famílias, escolar e social.

Em meados do século XX, uma intensa onda de movimentos sociais vem trabalhando intensamente pela construção de projetos que rompam com as estratificações, tanto de classes, como raciais, sexuais e religiosas, característicos dos modelos escolares e sociais construídos desde os séculos XVIII e XIX, dando oportunidade a um significativo número de experiências sobre, as quais, nos últimos, anos vários pesquisadores vêm conduzindo suas reflexões.

O movimento denominado Escola Nova, segundo Carvalho (2004, p.24) "... foi impregnado pelas idéias de que a ciência poderia alavancar o progresso, bem como de que, pela educação, seria possível a reconstrução social". Os principais representantes deste movimento voltaram suas pesquisas para a Educação, a partir de preocupações com os "anormais". Desenvolveram, inicialmente, experiências restritas, e com o tempo passaram a advogar uma revisão geral da então escola tradicional, através da introdução do conceito de "anormalidade psíquica".

Já a partir da década de 30/40, a concepção escolanovista acerca das relações entre exclusão e educação traz a idéia de que os marginalizados não são os "ignorantes" como no discurso da pedagogia tradicional, mas sim os tidos agora como "anormais", diferentes e rejeitados.

Segundo ainda a mesma autora, esta destaca alguns pensadores, entre os quais, Freire, que: "... observaram que a escola tanto poderia servir para a construção da cidadania, como prática libertadora, como para as práticas de dominação, o que parece ser mais freqüente" (CARVALHO, 2004, p. 25).

Em relação à Legislação Brasileira, mais especificamente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961, aponta metas a serem alcançadas em um prazo de 8 anos e, no Art.89 subsídios do Poder Público iniciativa privada no tocante a ensino especial (FREITAS, 2005, p.20).

No Brasil, foi mais precisamente ao final dos anos 80 que a temática da deficiência apresenta-se com maior evidência, sendo este período caracterizado pelo discurso da integração. Com relação a este período, foi marcante para a história do país, visto a reinstalação do regime democrático, vindo à tona várias conseqüências da ditadura militar, o estado autoritário instalado em 1964, o qual contribuiu enormemente para os padrões peculiares de exclusão social que então se herdava.

Com a retomada do Estado de Direito e a promulgação da Constituição Federativa do Brasil em 1988, esta ao assumir e apontar no Art. 5º que:

todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (CF – Brasil,1988).

Sendo este um dos princípios de igualdade que rege uma sociedade de regime democrático, está vem a consolidar inúmeros marcos, principalmente no que tange a legislação.

Na década de 90, a realidade brasileira foi marcante quanto à produção do Estatuto da Criança e do Adolescente, dispondo e vindo afirmar que toda criança e adolescente passam a serem vistos como sujeitos de direitos e deveres, e por se encontrarem em uma posição biopsicosocial de desenvolvimento, tendo estes sujeitos a garantia dos direitos por parte da família, sociedade e Poder Público.

O Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990), define a criança como: "Art. 2º considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade".

Sem dúvida, a forma como a sociedade e a legislação vigente percebiam as crianças e adolescentes trouxeram danos e conseqüências às mesmas, sendo que a denominação e identidade “menor”, era entendida como termo pejorativo, sinônimo de marginalidade, maus antecedentes, fazendo inclusive distinções sociais e raciais. Segundo Silva (2000, p.74): “... a identidade é simplesmente aquilo que se é... em oposição à diferença, a diferença é aquilo que o outro é”.

Neste contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente é claro ao revelar em seu Art. 5º que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (LEI nº 8.069, art.5º). Diante disso, a legislação apresenta em seus artigos um avanço com relação à temática de proteção às crianças e adolescentes em nosso país, mas a realidade quanto ao efetivo cumprimento destas, deixam a desejar.

Também na década de 90, importante se faz salientar que esta foi marcante devido à mobilização de diversos movimentos para a inclusão. Com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomtien (Tailândia), através do apoio e financiamento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, esta conferência obteve a participação de vários governos, que objetivava o comprometimento destes com uma “educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA, 2002, p.57).

Outro marco de extrema relevância, ocorreu no ano de 1994 em Salamanca, na Espanha, através da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, que aponta várias propostas para a educação inclusiva.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 assegura que a Educação Especial será “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, neste sentido percebemos um grande avanço no que se refere às políticas para a Educação Especial, no que tange a aspectos da legislação.

Quanto ao que diz respeito aos alunos que devem ser apoiados com política de Educação Especial ou, educandos com necessidades especiais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica esta refere:

[...] são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aqueles não vinculados a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem [...] (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 39).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, não apontam a terminologia ‘hiperativos’, mas, fica implícito à situação destes alunos. Sasaki menciona que as necessidades educacionais especiais são mais amplas, entende que estas: “... podem resultar de condições atípicas, tais como: ... dificuldades de aprendizado... problemas de conduta, distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade...”. Para este autor, condições atípicas são: “... situações sociais marginalizantes ou excludentes” (SASSAKI, 1997, p.16).

Para vencer as situações que o autor citado menciona, um árduo trabalho vem sendo realizado, diminuindo as barreiras entre exclusão e inclusão, mas não basta diminuí-las e sim eliminá-las.

O estado da arte demonstrou, que, os alunos hiperativos, apresentam dificuldades em permanecerem sentados, atentos ao que está ocorrendo a sua volta, fatores estes que podem interferir em sua educação.

A dificuldade em permanecer sentado, quieto, atento, sem dúvida parece ser uma das questões possíveis que os educadores irão enfrentar ao desenvolver sua prática profissional com estas demandas. Dessa maneira, as escolas inclusivas deveriam apresentar propostas alternativas de trabalho, com relação aos alunos hiperativos.

Imaginar que estes permanecerão por quatro horas ou mais sentados não condiz com o esperado para o seu quadro diagnóstico. O tempo do aluno hiperativo, segundo aponta o estado da arte, não é o mesmo do aluno sem o transtorno. Salientamos que a legislação não contempla este aspecto, mas, está implícito

quanto ao papel das instituições escolares sobre a educação destes alunos, sendo que cabe à escola buscar recursos para trabalhar com esses alunos.

1.5 As Representações Sociais: Questões Históricas

O sociólogo francês Durkheim foi um dos pensadores que influenciaram Moscovici, o criador da Teoria das Representações Sociais.

Durkheim estabelecia significativas diferenças entre as representações individuais e as representações coletivas. Enquanto as Representações Individuais, seriam o foco de estudo da Psicologia, as Representações Coletivas seriam o objeto de estudo da Sociologia.

Em seu livro, publicado no Brasil com o título de “Representação Social da Psicanálise”, Moscovici buscou, através de sua pesquisa em Psicologia Social e Sociologia do Conhecimento, contribuir para o entendimento sobre a popularização e penetração da psicanálise na sociedade parisiense. Com esta obra, o autor colabora para o entendimento de como o público a representa e modela e por que vias se constitui a imagem que dela se faz.

Sendo Durkheim o primeiro pensador a propor a expressão “Representações Coletivas”, este pretendia:

designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Assim como, em seu entender, a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, irreduzível à atividade cerebral que o permite, também a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade (MOSCOVICI, 1978, p.25).

Conceituar as Representações Sociais foi tarefa mais difícil do que captar sua realidade. Segundo alguns autores, as Representações Sociais podem ser entendidas como um:

[...] conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum [...] (MOSCOVICI, 1978, p.44).

A ação de representação visa transferir o que é desconhecido e estranho, perturbador de um universo exterior para o interior, colocando-o em uma categoria e contexto conhecidos (SPINK, 1993). No caso tornar familiar àquilo que se apresenta como perturbador e estranho.

Já a comunidade científica define Representações Sociais como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p.22).

Neste sentido, a Teoria das Representações Sociais são formas de conhecimento que buscam orientar e organizar, tanto condutas como também as formas de comunicações sociais.

Ao refletirmos sobre estas questões, com a proposta de propiciar uma escuta às professoras no sentido de compreender as Representações Sociais destas, no seu contexto, faz-se pertinente, uma vez que as discussões sobre a temática da inclusão são extremamente importantes e presentes em todos os segmentos sociais.

Com o advento da Psicanálise, Freud utilizou a escuta, através do método psicanalítico, como meio de aliviar o sofrimento psíquico de seus pacientes, contribuindo, assim, para humanizar o sofrimento destes.

Grandino (1985, p.53) nos diz que: "... o psicanalista... não se mostra sábio e, enfim, não se utilizará de outros recursos que não os de ouvir as palavras...", portanto, a escuta se faz de extrema relevância, em relação ao tema a ser investigado.

Assim, dar 'voz' ao entrevistado, e por intermédio da escuta propiciar para que este manifeste e possa externar seus pensamentos, sentimentos, emoções crenças, valores, se apresenta como uma forma de conhecimento de suas representações. Portanto, a seguir, apresentamos o Capítulo II, com as Considerações Metodológicas, onde constam nossos procedimentos, sujeitos e características, bem como o local onde realizamos a presente pesquisa.

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

MENINO⁹

*Eu vi, eu estava lá!
Um menino de olhar triste
Que dava dó!
Eu vi, eu estava lá!
Os outros, corriam, brincavam...
E o menino, na escola,
Feito passarinho na gaiola
Mais um... segregado!
Eu vi, eu estava lá!
O menino sob a vidraça
Tristemente a cantarolar!
Na platéia, estávamos nós:
Eu e sua cadeira de rodas!
O menino só não viu,
A lágrima
Que de meus olhos caiu!*

*Sibila Luft
(Dedico esta poesia, a
você, 'menino' e, a todos os
meninos e meninas, que,
infelizmente, ainda vivem
segregados no espaço escolar).*

Neste capítulo, apresentamos as considerações metodológicas, onde constam os procedimentos realizados para a coleta de dados, os métodos e técnicas, os sujeitos, o local onde foi efetuada a pesquisa. Também apresentamos como é caracterizado o espaço escolar, seu funcionamento, a clientela discente e docente, funcionários, a composição das turmas e distribuição dos alunos, para tanto, utilizamos a observação participante que apresenta entre as principais vantagens, segundo Gil (1999, p.114) a possibilidade de "... acesso a dados que a

⁹ Extrato diário de campo.

comunidade ou grupo considera de domínio privado”. A caracterização dos sujeitos, e as categorias para a análise também estão contempladas no presente capítulo, sendo discutidas no Capítulo III.

2.1 Sujeitos e fases da pesquisa

A presente pesquisa que tem como objetivo compreender as Representações Sociais das professoras de alunos identificados como hiperativos incluídos no sistema regular de ensino de Santa Maria/RS, é do tipo qualitativa descritiva, envolvendo oito professoras¹⁰ das séries iniciais de uma escola estadual de ensino fundamental na zona oeste de Santa Maria/RS.

Foram realizadas oito entrevistas semi-estruturadas contendo sete questões cada uma, no período de setembro a outubro de 2006, de duas a três vezes na semana, no turno da manhã, na escola, em uma sala de aula e também na sala dos professores, sendo uma entrevista com cada professora, por um período de 30 a 40 minutos.

Para a coleta de dados, utilizamos como métodos a entrevista individual, que Gil (1999, p.117) define como:

a técnica em que o investigador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação... é uma forma de interação social...diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Neste sentido, através da entrevista, foi coletado o material para investigação, todos com consentimento, o qual foi gravado e transcrito na íntegra, para posterior análise de conteúdo (BARDIN, 1977); e a observação participante, conforme Gil (1999, p.113) é a “técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo, a partir do interior dele mesmo” e o diário de campo.

¹⁰ Visto o estado da arte apontar o início dos sintomas do TDAH na infância, optamos por propiciar uma escuta as professoras que atuam com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sá (1998, p. 86), nos lembra que:

A prática articulada mais comum de pesquisa – quase o “Romeu e Julieta” das representações sociais - combina a coleta de dados através de entrevistas individuais com a técnica para o seu tratamento, conhecida como “análise de conteúdo”.

Nesses termos, conforme o autor citado sugere, utilizamos como método para a análise de conteúdo a proposta de Bardin (1977), que é constituída de “três pólos cronológicos”, sendo o primeiro denominado **pré-análise**; o segundo a **exploração do material**; e o terceiro pólo, o **tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação**.

Na fase de **pré-análise**, foram efetuados levantamentos sobre o estado da arte do fenômeno do TDAH, a opção pelo referencial teórico, a formulação do problema e objetivos da pesquisa, a coleta de dados e a escolha dos instrumentos.

No mês de fevereiro/06, foram efetuados alguns contatos telefônicos e, posteriormente, presenciais com o delegado da 4ª Coordenadoria Regional de Saúde, visando à autorização para a consulta junto ao livro de Controle da Numeração de Talonários de notificação Receita “A”, com o objetivo já explanado na apresentação deste trabalho.

Em maio e junho/06, foram efetuados contatos telefônicos com o coordenador pedagógico da 8ª Coordenadoria Regional de Educação,¹¹ visando à autorização para realização da pesquisa em escolas de Santa Maria/RS que tivessem alunos hiperativos incluídos nas séries iniciais, bem como a (s) sugestão(ões) de local (is) com a (s) demanda (s) proposta (s).

A 8ª CRE sugeriu quatro escolas, duas de localização central e duas localizadas em zona periférica. Mas, devido à questão do tempo para a conclusão da pesquisa, efetuamos a escolha por apenas uma das escolas sugeridas, a qual ocorreu de forma aleatória.

A autorização da 8ª CRE ocorreu em setembro/06 e assumimos o compromisso em efetuar o retorno para a escola interessada em participar da pesquisa, quando da conclusão do curso de Mestrado.

¹¹ Passamos a utilizar a sigla “8ª CRE”.

Ainda em setembro de 2006, após os contatos telefônicos com a direção da escola, foi agendado horário para a visita e apresentação da proposta de pesquisa que ocorreu em 29/09/2006.

Para a apresentação da nossa proposta de pesquisa, utilizamos um pôster e comunicação oral. Após a explanação da proposta de pesquisa, salientamos o rigor sobre as questões éticas implicadas em pesquisas com seres humanos, as quais envolvem o preenchimento e assinatura do **Termo de Consentimento**, determinada pela resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, bem como do nosso comprometimento, com todos os participantes ali presentes, em levar o retorno para a escola quando do término da pesquisa, sendo convite estendido a todos os professores, independente da sua adesão ou não, ao respectivo trabalho.

Propomos um período de 48 horas para a reflexão e assimilação da referida proposta, por respeitarmos a individualidade e singularidade de cada um dos sujeitos envolvidos. Findado o prazo, em contato telefônico com a direção e o aceite em participar da pesquisa pelas professoras, retornamos à escola sempre no período da manhã, passamos então para a assinatura do Termo de Consentimento, o preenchimento da ficha de caracterização da demanda e o agendamento das entrevistas.

As entrevistas ocorreram na escola, no turno da manhã, sempre em horário de aula, em salas (de aula e dos professores) disponibilizadas pela escola. Após a realização de todas as entrevistas, estas foram transcritas na íntegra.

A **exploração do material**, que é a segunda fase da análise segundo Bardin, ocorreu em outubro, através de inúmeras leituras e releituras das entrevistas transcritas, efetuamos a condensação e a definição das categorias de análise.

Como referencial teórico, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), buscando compreender o significado das representações expressadas pelas professoras.

Entendemos que através da Teoria das Representações Sociais, esta tem como princípio fundamental a transformação daquilo que “não é familiar em familiar”, assim, encontramos um importante conteúdo nas falas das professoras, compreendendo sua forma de internalização e percepção daquilo que está a sua volta, e de seu mundo. Desta maneira, Sá (1998, p.68) elucida que “estaremos nos ocupando explicitamente de uma modalidade de saber gerada através da

comunicação da vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações concretas”.

Sendo as Representações Sociais uma interpretação da realidade, do cotidiano, estas são uma forma de reflexo desta realidade.

2.2 Caracterização do espaço escolar

2.2.1 A escola

A escola¹² pertence à rede pública estadual de ensino, localizada na região oeste da cidade de Santa Maria, ocupando um prédio de médio porte, tendo iniciado suas atividades em julho de 2001. Há interesses futuros de ampliação da área construída.

Quanto à área ocupada:

Área física:..... 1 hectare (254,9989111^a)¹³

Área construída:..... 592, 07 m²

Nº de andares:..... térreo

Educação física e lazer:

Praça de esportes:..... 01 quadra areia¹⁴

Ginásio coberto:..... inexistente

Ambientes:

Salas de aula: 8

Salas administrativas: 2

Salas de depósito: 2

¹² Segundo informou a direção, a região é considerada de alto risco, sendo constantes os assaltos. A escola já foi arrombada várias vezes, além dos furtos da tela que cerca o pátio. Quando da coleta de dados, houve um furto de tela, elevando para 7 (sete) os registros policiais, em 2006. O Círculo de Pais e Mestres (CPM) se encarrega dos consertos.

¹³ Dados extraídos da planta arquitetônica da escola.

¹⁴ Esta quadra está sendo construída com o apoio de outra escola.

Sala odontológica: 1
Sala dos professores: 1
Refeitório com cozinha: 1
Biblioteca: 1
Banheiros: 8
Saguão coberto: 1
Área coberta: 1

2.2.2 Clientela discente e funcionamento

A escola recebe crianças, adolescentes e adultos, oriundos dos diversos bairros que compõem a região. São oferecidos três turnos: manhã (7h40min às 11h40min), tarde (13h10min às 17h30min) e noite (19h00 às 22h30min). Aos finais de semana, ocorrem projetos (oficinas, jogos, dança) através de parceiros voluntários e ONG.

A escola trabalha com o sistema de etapas divididas em 4 (quatro) sendo de 2 (dois) anos cada.¹⁵ No turno da manhã, funcionam as séries iniciais do ensino fundamental, à tarde de 5^a a 8^a séries, e à noite o EJA fundamental. A escola não trabalha com a reprovação do aluno, aqueles com dificuldades no aprendizado recebem o reforço escolar em turno inverso.

A clientela discente atualmente matriculada é de 531 alunos, sendo a idade de ingresso aos sete anos. O acesso à escola é por estrada de chão batido, sendo o esgoto a céu aberto. No entorno, há um campo aberto, onde observamos crianças e adolescentes jogando bola, além de animais pastando. Como seguidamente ocorre o furto de tela que cerca o pátio da escola, animais (eqüinos e bovinos) adentram no espaço escolar, trazendo prejuízos, causando sujeiras, podendo trazer doenças e se alimentando das plantas cultivadas, prejudicando as iniciativas de horta ou jardinagem.

Mesmo não tendo rampas e barras de segurança, esta recebe alunos com necessidades especiais, dentre os quais observamos um cadeirante, o qual apresenta sua acessibilidade prejudicada, permanecendo este isolado do grupo de

¹⁵ Veja quadro representativo das salas de aula por etapas, referente às séries iniciais.

alunos que permanecem na área externa da escola quando do recreio. A escola recebe adolescentes em conflito com a lei, que cumprem medida sócio-educativa.

2.2.3 Clientela docente

Exercem a atividade docente 28 professores, sendo que consta no Projeto Político Pedagógico (p. 20) “a docência exercida por educadores especialistas devidamente habilitados e concursados, pertencentes ao Magistério Público Estadual”. No entanto, também há contratos para suprir a falta de professores.

Outra questão se refere à alta rotatividade dos professores,¹⁶ sendo que em 2006 ocorreram quatro mudanças no quadro funcional.

2.2.4 Equipe técnica e funcionários

- Dentista: 1 (um)¹⁷
- Nutricionista: 1 (uma)¹⁸
- Funcionários: 7 (sete)

2.2.5 Recursos econômicos e órgãos de apoio

Os recursos são do repasse mensal do governo estadual, para as despesas gerais (telefone, giz, vidros e telas, material de limpeza, gás, merenda), sendo elevados os gastos na reposição dos materiais, que ocorrem seguidamente.

A escola também mantém convênio com ONG, desenvolvendo projetos, com a UFSM através do curso de Veterinária, onde ocorrem campanhas de controle parasitário e com o Colégio Militar, o qual vem auxiliando na execução de uma quadra de areia, para as atividades esportivas. Eventualmente com entidades civis,

¹⁶ Segundo informações fornecidas pela escola.

¹⁷ A escola mantém convênio com uma Universidade particular, a qual disponibiliza um professor e seus alunos do curso de Odontologia, os quais efetuam estágio curricular e atendem os alunos e a comunidade local, sem ônus.

¹⁸ O profissional pertence ao quadro técnico da 8ª CRE, efetua visitas esporádicas, na atual gestão ocorreu uma.

através de campanhas beneficentes, recebendo alimentos doados para a complementação da merenda escolar.

2.2.6 Objetivos e filosofia da escola

Estes são os objetivos da escola, que compilamos¹⁹ do “Regimento Escolar”:

a) Promover vivências para a compreensão da função da escola no processo da formação do cidadão;

b) Desenvolver na comunidade um ambiente cooperativo onde a participação popular, a tomada de decisões e a ação conjunta sejam uma prática constante;

c) Proporcionar à comunidade escolar, o entendimento que o patrimônio é um bem de uso comum, devendo ser preservado e se possível, complementado para o uso de todos;

d) Oportunizar ao aluno situações que valorize a sua realidade que é fruto da participação cooperativa de todos e que todos têm direito de usufruir e transformar;

e) Despertar no aluno a consciência dos deveres e direitos do cidadão, intuito da valorização popular, da liberação de seus pares e eliminação de qualquer tipo de discriminação ou dominações que marginalize suas conquistas;

f) Oportunizar situações que levem o aluno a transformar-se, considerando seus saberes através da participação cooperativa, solidária e responsável.

A Filosofia da escola:

O referido parágrafo foi compilado do “Regimento Escolar” (p. 4).

“Com base nos princípios que alicerçam o desenvolvimento do SER MAIS e MELHOR²⁰ que a si mesmo, num processo de valorização dos meios que promovem a paz, a harmonia, a compreensão, o diálogo e a (re) significação das relações interpessoais de respeito, solidariedade e justiça estão postos os ideais de educação que o corpo docente propõe-se a seduzir pela palavra, pelo encantamento e pela docência consciente de que há muitos que-fazeres na transformação de realidades impiedosas que só serão possíveis de mudanças a partir do trabalho de mãos e

¹⁹ Com autorização da escola.

²⁰ Ênfase da escola.

mentes de quem busca na escola²¹ o refúgio de uma vida mais digna, mas que ao mesmo tempo repudia sua condição de imigrante, ocupante”.








2.3 Composição das turmas e distribuição dos alunos

Através da observação participante, quando fomos conhecer as salas de aula, compreendemos como ocorre a composição e distribuição dos alunos.

Em uma das salas, visitadas havia afixado um cartaz azul, identificando esta sala como sendo a "sala azul". Nas outras salas, não foi observado esse tipo de cartaz, o que chamou nossa atenção.

Buscamos então compreender como ocorre a composição e distribuição das turmas,²² sendo que apresentamos a seguir, em forma de tabela.

Tabela 4 - Composição das salas de aula

ANO/ETAPA	SALA/CORES
1ºano/1ª etapa	 
2º ano/1ª etapa	
1º ano/2ª etapa	
2ºano/2ªetapa	  

A Tabela 1 apresenta as turmas das séries iniciais do ensino fundamental que funciona por etapas, já explanado no item 2.2.2.

A escola implantou o sistema de “salas coloridas” no final de 2004, o qual deverá permanecer em 2007. O corpo docente e direção decidem sobre a composição das turmas, sendo que o professor não permanece com a mesma etapa no ano seguinte.

²¹ Preservamos o nome da escola.

²² Somente das séries iniciais, visto os sujeitos da pesquisa estarem inseridos nestas séries.

Os alunos estão assim distribuídos: as salas amarela e vermelha são do 1º ano da 1ª etapa, e a sala laranja, do 2º ano da 1ª etapa. Na sala azul do 1º ano da 2ª etapa equivale à 3ª série do ensino fundamental. Já as salas do 2º ano da 2ª etapa que são três, estão assim compostas e distribuídas: a sala arco-íris é composta pelos alunos “mais avançados”²³. Na sala de aula verde, encontram-se os alunos ditos “medianos”,²⁴ já na sala de aula branca, estão os alunos com “mais dificuldades de aprendizado”,²⁵ os “repetentes”,²⁶ aqueles que têm aulas de “aprofundamento”²⁷ também em turno inverso. A escola não trabalha com a reprovação dos alunos.

Como critérios de seleção dos alunos²⁸ para a composição das turmas, constam de três avaliações durante o ano letivo, com a emissão de pareceres pelas professoras. Aqueles alunos com maior grau de dificuldade durante o ano letivo irão compor a turma branca no ano seguinte, aqueles com menor grau de dificuldade irão compor a turma colorida, também no ano seguinte, e aqueles com avaliação por parecer grau médio a turma verde.

2.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os nossos sujeitos são oito, todos do sexo feminino, sendo a maioria (cinco), na faixa etária inferior a quarenta anos; sendo as outras três superior a quarenta e um anos.

Quanto à formação referente ao ensino médio, seis possuem o magistério e duas o curso normal. Sete sujeitos possuem nível superior completo (destas quatro Pedagogia, uma Matemática, uma Espanhol, uma Educação Física, e uma está em curso. Duas possuem especialização.

Quanto ao tempo em que atuam em educação, encontramos uma variância significativa, sendo o mínimo de três anos e o máximo de trinta e nove anos. Cinco professoras realizaram a sua formação acadêmica em Universidade Federal e duas, em Universidade Particular.

²³ Segundo informações fornecidas da escola.

²⁴ Idem

²⁵ Idem

²⁶ Idem

²⁷ Idem

²⁸ Segundo informações da escola.

Buscamos através da “Ficha de Caracterização da Demanda”, caracterizar nossos sujeitos, apresentando-os em forma de tabela.

Tabela 5 - Caracterização dos sujeitos entrevistados

CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

SEXO

Feminino 8	Faixa etária: 30 a 40 anos 5 sujeitos
	41 a 50 anos 2 sujeitos
	51 a 60 anos 1 sujeito

FORMAÇÃO

Ensino Médio: 6 magistério
2 normal

Graduação: 7 superior completo
1 superior em curso

Especialização: 2 concluídas

CURSOS: 4 Pedagogia
1 Matemática
1 Espanhol
1 Educação Física
1 Não especificou

TEMPO QUE ATUA EM EDUCAÇÃO

Um sujeito: 3 anos
Três sujeitos: 5 anos
Um sujeito: 8 anos
Idem: 10 anos
Idem: 20 anos
Idem: 39 anos

2.5 Alunos identificados como hiperativos pela escola

A escola não dispõe de arquivos com registros e dados quantitativos sobre alunos com diagnóstico médico do TDAH, que freqüentam as séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, há casos de alunos que realizam o tratamento médico e a psicoterapia farmacológica, segundo informações fornecidas pela direção e professoras.

2.6 Categorias para análise

Para alcançar os objetivos apresentados nesta pesquisa intitulada as **“Representações Sociais das Professoras de Alunos Identificados como Hiperativos Incluídos no Sistema Regular de Ensino de Santa Maria/RS”**, buscamos, através de inúmeras leituras e re-leituras, os indicadores de semelhanças no material transcrito, visando um sistema de categorias, que no entendimento de Bardin (1977, p.117): “... são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

No entendimento de Bardin (1977, p.119), o primeiro objetivo da categorização visa “... fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Para tanto, buscamos eliminar assuntos aleatórios com diálogos não significativos para a pesquisa, preservando, apresentando e transcrevendo as falas tal qual como foram ditas, inclusive observando demonstrações de silêncio, pausas, risos, o que denotam expressões de sentimentos das colaboradoras.

Então, apresentamos as seguintes categorias para análise:

- 1) Hiperatividade; Alunos identificados hiperativos pela escola e Representações Sociais;
- 2) Formação inicial e continuada: saberes necessários ao professor;
- 3) Inclusão e a educação de alunos identificados hiperativos pela escola;
- 4) Posturas/procedimentos adotados pela instituição escolar na educação de demandas difíceis.

Assim, discutiremos no próximo capítulo, a análise e a discussão dos dados, salientando que o referencial teórico que oferece suporte para esta pesquisa, a Teoria das Representações Sociais, busca estabelecer a compreensão e investigação entre os eixos: alunos hiperativos, inclusão, professores, formação, Representações Sociais.

CAPÍTULO III

A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS

A COISA

*A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa...e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.
(QUINTANA, 1978, p.63).*

Neste capítulo, apresentamos a análise e a interpretação dos dados, discorrendo sobre quem e como são representados os alunos identificados como hiperativos pelas professoras, formação e saberes das professoras, inclusão e a educação desses alunos e também sobre a postura e os procedimentos adotados pela escola em relação às demandas ditas difíceis.

Conforme observado por Gil (1999, p.168), a análise objetiva “organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação” e a interpretação procura o “... sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”.

3.1 Hiperatividade, alunos identificados hiperativos e as Representações Sociais

Através deste tópico, buscamos compreender quem são os alunos identificados como hiperativos pelas professoras no ambiente escolar. Para tanto, efetuamos os seguintes questionamentos: Quem são os alunos identificados como hiperativos pelas professoras? Como são representados estes alunos. Como os alunos hiperativos são percebidos pelo (a) professor (a) ou ambiente escolar? As

respostas fornecidas pelas professoras para estes questionamentos bem como sua interpretação e análise, apresentamos a seguir:

Na fala da professora **B**, esta expressa que: “... *eu tenho um aluno hiperativo...por mim ele não é hiperativo, eu faço de conta que ele não é, eu sei que ele toma remédio, de vez em quando ele vai no doutor...vai uma vez por mês... eu faço de conta que ele não é hiperativo*”. Através desta fala, a professora, nega a hiperatividade diagnosticada em seu aluno, o qual realiza acompanhamento médico, e segundo Carvalho (2004, p.59):

Negar a deficiência de inúmeras pessoas é tão perverso quanto lhes negar a possibilidade de acesso, ingresso e permanência bem sucedida no processo educacional escolar, recebendo a educação escolar que melhor lhes permita a remoção de barreiras para a sua aprendizagem e participação. É, certamente, uma forma de exclusão, talvez mais grave do que a física – que segrega pessoas em espaços restritos, pois revela sua exclusão dentro de nós, num movimento inconsciente de rejeição às suas diferenças, porque significativas.

O TDAH é reconhecido pelas especialidades médicas há mais de um século e salientamos que o transtorno independe da vontade do professor: “... *por mim ele não é...*”

A etiologia ainda é desconhecida, e o fato do aluno tomar a medicação de uso controlado, contribui para o autocontrole de seu comportamento. Segundo Barkley, com a utilização de medicação, esta alcança o “... seu pico com melhora do comportamento dentro de uma a três horas e podem controlar o comportamento por três a seis horas” (BARKLEY, 2000, p.286).

Já no conteúdo explicitado pela professora **C** : “.. *um aluno bagunceiro... vem para a escola sem tarefa de casa, ele não quer nada com nada. O aluno hiperativo, a gente vê ele com outros olhos digamos assim...muitas vezes a gente joga eles lá num canto: este não aprende, este não quer nada com nada..*”.

Esta professora, identifica os alunos hiperativos, atribuindo-lhes vários rótulos, ficando implícito serem estes relapsos, negligentes e com dificuldades de aprendizado. O estado da arte aponta a dificuldade de organização como uma das características do transtorno, mas, questionamos se seria esta uma peculiaridade dos hiperativos ou das crianças em geral?. O senso de organização vai sendo

aperfeiçoado à medida do desenvolvimento da criança, a escola e a família tem muito a contribuir neste sentido.

A professora **D** expõe que: “... são crianças que não se aquietam nunca, que mexem um com o outro, que se soqueiam, que se coiceiam, mexem na fila, empurram, que brigam, destroem o material do colega né...”, evidencia comportamentos disruptivos dos alunos, atribuindo-lhes agressões físicas, sendo percebidos também como depredadores, destruidores do patrimônio “... quebram vidros”.

O TDAH, pode estar associado às chamadas co-morbidades, dentre as quais o transtorno de conduta (TC) e o transtorno desafiador de oposição (TDO), mas, os comportamentos devem estar presentes pelo período de seis meses e ocorrer concomitantemente em dois ambientes.²⁹ Aqui, observamos a falta de informação e conhecimento sobre o transtorno. Crianças sem o diagnóstico do TDAH também podem apresentar estes comportamentos, o que depende de vários fatores, circunstâncias desencadeantes.

A professora **E** salienta a inteligência: “... são crianças bastante inteligentes...”, observando também a falta de concentração, “... eles não conseguem ficar muito tempo detidos nas atividades...”. No discurso desta professora, analisamos aspectos da curiosidade e iniciativa dos alunos “... ver o que o outro tá fazendo... o que tá ocorrendo lá fora...”, que merecem ser explorados pelo professor.

Em relação à fala da professora **F** está observa a agitação corporal: ... são mais agitados, eles são mais adiantados digamos nas atividades.

A professora também se refere, sobre a execução das tarefas, sendo a rapidez e agilidade, características percebidas por ela, mas que podem ser um problema para o professor em sala de aula, devido à “... eles terminam antes e por isso ficam caminhando pela sala, tentando buscar uma atividade”.

A professora **H**, percebe-os pelos comportamentais externalizados através de ações corporais como a inquietação e agitação, além da dificuldade de concentração, danos ao patrimônio “... pela inquietação, agitação deles, a dificuldade de concentração nas atividades... muita indisciplina, falta de respeito com os professores, conversar, não se concentram... jogar camisetas no ventilador, ...

²⁹ DSM IV; CID –10; Compêndio de Psiquiatria.

agressividade física com os colegas, ..sempre agressão, a provocação, a provocação verbal, provocação física... se baterem”.

Tabela 6 - Representações das professoras de alunos identificados como hiperativos incluídos em escola do ensino regular de Santa Maria/RS

COMPORTAMENTO	APRENDIZAGEM	DANOS AO PATRIMÔNIO	PRECONCEITO/ NEGAÇÃO
“não param quietos” (A) “não param sentados” (A)	“não tem interesse de estudar” (A) “dificuldade de aprendizagem” (A) “déficit de atenção” (A) “não conseguem se concentrar meia hora” (A)		“às vezes eles catam, às vezes eles pegam e às vezes eles roubam” (A)
			“Por mim ele não é hiperativo” (B) “Eu faço de conta que ele não é” (B)
“bagunceiro” (C)	“sem tarefas de casa” (C)		“este não aprende” (C) “joga eles lá num canto” (C)
“não se aquietam nunca” (D) “mexem com o outro” (D) “se soqueiam” (D) “se coiceiam” (D) “mexem na fila” (D) “empurram” (D) “brigam” (D)		“quebram vidros” (D) “destroem o material do colega” (D)	
“passear na sala” (E) “ver o que o outro tá fazendo” (E) “ver o que tá acontecendo lá fora” (E) “sempre tem uma fofoca” (E)	“falta concentração” (E) “são bastante inteligentes” (E) “não conseguem ficar muito tempo detidos nas atividades” (E) “tarefa atrasada” (E)		
“mais agitados” (F) “ficam caminhando pela sala” (F)	“são mais adiantados nas atividades” (F) “agitação deles” (F)		
“dão mais trabalho” (G) “são os mais incomodativos” (G)			
“falta de respeito com professores, provocação verbal, física” (H) “inquietação, agitação, agressividade” (H)	“não se concentram” (H)	“jogam camisetas no ventilador” (H)	

Jodelet (2001, p.45) ao citar Moscovici (1961/1976) afirma que:

quando um indivíduo tem de enfrentar um objeto social importante mas desconhecido ou pouco familiar, inicia uma operação complexa de redefinição, a fim de tornar o objeto mais compreensível e compatível com seu sistema simbólico.

Se, a função das representações é, de acordo com Moscovici “... tornar familiar o não familiar”, a partir daí, inicia-se o processo de redefinir o objeto, no caso das professoras, o aluno identificado como hiperativo é representado pelas falas que compõem a tabela acima. Ao analisarmos esta, compreendemos a formação das Representações Sociais, através dos processos de ancoragem e objetivação sendo que estes, auxiliam na familiarização do desconhecido.

Spink (1993, p.48) define ancorar como:

trazer para categorias e imagem conhecidas o que ainda não está classificado. Tudo que permanece inclassificável e não rotulável, parece não existente, estranho e, assim ameaçador. Objetivar é transformar uma abstração em algo quase físico.

Logo, observamos que questões de ordem comportamental surgem em maior evidência. Em segunda análise, surgem as questões relativas ao aprendizado. Os protótipos de alunos hiperativos representados pelas professoras estão longe do modelo de aluno idealizado, construído ao longo da constituição do universo escolar.

Aqueles apresentados através das contribuições de Ariés, sobre a invenção da infância e de Postmann sobre a noção de criança bem educada, que vieram ao encontro a um novo modelo de sociedade que se anunciava, como reflete o estado da arte.

Em sociedades contemporâneas, a escola e o professor não podem mais utilizar métodos coercitivos, mas não quer dizer que estes métodos não existam, logo, demandas excluídas durante séculos, agora vêm ocupando um espaço (o escolar) que lhe é concedido por direito.

3.2 Formação e saberes das professoras

3.2.1 A formação inicial e continuada

Compreender quais os saberes necessários representados pelas professoras, para o exercício profissional com as demandas ditas difíceis, apresenta-se de extrema relevância para o tema proposto.

Para tanto, efetuamos o seguinte questionamento: Em sua formação inicial, você, professor (a), foi contemplado (a) com conteúdos para desenvolver atividades com as demandas ditas difíceis? A seguir, as respostas dadas ao questionamento, e a respectiva análise de seu conteúdo:

Por unanimidade, as professoras dizem não terem sido preparadas em sua formação para o trabalho com estas demandas: “... *que eu lembro, não*” (professora **A**); “*não*” (professora **B**); “... *na verdade não, na formação não*” (professora **D**) e “... *não, porque na formação não é trabalhado isso*” (professora **F**); “... *na faculdade não, com crianças hiperativas, não*” (professora **H**). As respostas vêm ao encontro de nosso apontamento na apresentação deste trabalho.

De acordo com Carvalho (2004, p.27): “... os professores alegam (com toda a razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da Educação Especial”, o que entendemos existir uma enorme lacuna na formação destes profissionais, e compreendemos que deveria ser trabalhado tanto na formação inicial como na formação continuada.

Se realmente pretendemos atingir a tão almejada educação para todos, por que estas demandas deveriam ficar excluídas dos cursos de formação, como expressado pelas professoras?

A professora **E**, em seu relato expressa que: “... *a gente aprende como lidar com a criança dita normal..., o livro didático é um livro pra criança normal...*” ou seja, na formação, a professora se refere a um tipo de aluno diferente daqueles com os quais ela exerce a sua prática, e ainda: “... *a gente era preparada para uma criança dita normal, que ia copiar, ler (RISOS), escrever e deu (RISOS)...*”. Ao refletir sobre esta questão, Perrenoud (2002, p.208) entende que:

Os trabalhos dos pesquisadores na área da educação, muitas vezes provocam sorrisos, em uma parte dos professores; isto ocorre porque, com freqüência, eles são testemunhas de um desconhecimento da realidade escolar cotidiana, o que torna insuportável o seu discurso, seja ele crítico, prescritivo, idealista, teórico.

Dessa maneira, percebemos pela fala da professora e as pesquisas referidas pelo autor que existe um grande desconhecimento da realidade escolar, o que gerou um desconforto na professora, manifestado através dos risos.

Já, Tardif (2002, p.82) constatou através de pesquisas, sobre as fases iniciais que o professor vivência sendo que o “... início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em relação à realidade do trabalho”.

As pesquisas de Eddy (1971 apud TARDIF, 2002, p.83) descrevem as fases do início da carreira do professor que:

[...] está ligada à descoberta dos alunos ‘reais’³⁰ pelos professores. Os alunos não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender.

A imagem desejada ou esperada do bom aluno, a qual foi sendo construída no decorrer da história e almejada pelas escolas e professores, vem a ser o modelo da criança bem educada, nos moldes burgueses e que deveria comportar novos modelos: o pequeno burguês e o gentleman (ÁRIES, 1981).

Na fala da professora **G**: “... a universidade... prepara só pra o aluno ideal..., o aluno que não existe na verdade..., o aluno que não tem problema”. Compreendemos que demandas difíceis sempre existiram, mas estas não estariam incluídas no ambiente escolar.

Postmann (1999) nos esclarece que a infância foi uma criação da classe média, logo crianças de classes menos favorecidas não tinham condições de freqüentar os bancos escolares, sendo que não havia quem poderia mantê-los.

Neste contexto, procuramos compreender que os alunos identificados como hiperativos pelas professoras, vivenciam um duplo preconceito: primeiro, não correspondem ao modelo ideal, aquele da formação inicial; e segundo, porque estes

³⁰ Ênfase do autor.

alunos, os “reais” não eram existentes para o professor, portanto, negados, impensáveis e inimagináveis.

Assim, trabalhar com estes alunos, “os reais”, causa estranheza, porque o professor não sabe quem é seu aluno, atribuindo-lhe então vários rótulos.

A professora **C**, percebe que o fenômeno vem ocorrendo de “... *uns 10 anos pra cá*”. A partir desta fala, podemos refletir sobre algumas questões, como a terapia farmacológica para o TDAH, sendo que em 1956 surge a primeira medicação. Já o controle de talonários para a prescrição do Cloridrato de Metilfenidato, inicia no Brasil só em 1999, por resolução³¹ da ANVISA, há menos de uma década, recente, portanto.

Na apresentação do presente trabalho, exploramos, através de gráfico, o estado da arte em Santa Maria dos referidos talonários, o que mostra o crescente aumento na retirada destes, principalmente nos últimos anos.

Outro aspecto que merece nossa atenção se refere à forma como a mídia vem apresentando este tema para a sociedade, através de telejornais, a internet, reportagens em revistas, os meios de comunicação como agentes divulgadores e formadores de opinião. Mas, também não podemos deixar de destacar que a proposta das especialidades médicas para o TDAH, é a interação medicamentosa, cabe, portanto, pesquisas em outras áreas do saber com diferentes propostas, principalmente no tocante a educação destas demandas.

3.2.2 Saberes docentes para o trabalho com alunos identificados como hiperativos

Buscar o entendimento de onde e quais são os saberes que as professoras apontam serem necessários, para exercer sua prática profissional com demandas identificadas como hiperativas, apresenta-se como uma forma de conhecimento extremamente relevante.

Para tanto, formulamos o seguinte questionamento: Quais saberes necessários que o professor (a) deve ter para o exercício profissional com estes alunos? As respostas e sua análise apresentamos a seguir:

³¹ Ver nº Resolução apresentação trabalho.

Observamos na fala da professora **A**, o desespero pela falta de subsídios necessários para o seu aperfeiçoamento profissional, quando diz em “... *livros de qualquer coisa...*”. Ora, educar é um ato complexo! Entendemos que toda leitura sempre é bem-vinda. Mas, buscar aperfeiçoamento para a educação de alunos identificados como hiperativos nestes livros não especificados pela professora, mostra o descaso com a educação destas demandas.

Já a professora **B**, entende ser da Educação Especial a responsabilidade pela educação de pessoas com necessidades especiais e não como responsabilidade de todos. Além de justificar que: “... *eu não tenho dom pra isso, eu sei que não tenho dom. não tô muito acostumada a receber crianças muito diferentes*”. Conforme a distribuição e composição das turmas das séries iniciais, da qual participam professoras e direção, esta professora é responsável pela sala verde, onde se encontram os alunos ditos medianos pelas professoras, os quais são avaliados mediante três pareceres, emitidos durante todo o ano letivo, sendo que estes critérios avaliativos, deveriam ser reavaliados pela escola.

Carvalho (2004, p. 27) diz que: “muitos professores resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção da escola”. Isto mostra o quanto é marcante ainda nas escolas a resistência dos professores para o trabalho com os alunos especiais, o que entendemos que poderiam ser ricas vivências de trocas, aprendizagem, crescimento e desenvolvimento humano são oportunidades desperdiçadas.

Salientamos também a fala efetuada pela professora **C**, quando aponta sobre a “... *importância do trabalho em grupo, equipe, as trocas com colegas, ou seja, o coletivo*”. Esta professora apresenta uma visão significativa e amadurecida sobre a importância do coletivo em detrimento do individual em seu ambiente de trabalho, o que vem ao encontro para a construção de uma sociedade que entendemos menos individualista. Na visão de Salvador (1994), este aborda três formas básicas de organização social das atividades escolares, sendo a cooperativa, a competitiva e a individualista. Sobre a aprendizagem cooperativa, segundo este autor:

favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas, caracterizadas pela simpatia, atenção, cortesia e respeito mútuo, assim como por sentimentos recíprocos de obrigação e de ajuda. Estas atitudes positivas entendem-se, além disso, aos professores a ao conjunto da instituição escolar (SALVADOR, 2002, p.80).

Em relação à fala da professora **D**, fala sobre a: “... *aceitação, aceitar que a partir do momento em que tu pegou esta criança o problema é teu sabe...*”, salientamos que as professoras participam na composição e distribuição das turmas, portanto, possuem também a responsabilidade quanto à forma com que estão compostas as salas de aula, explanados no item 2.2.2 e 2.3.

Entendemos esta questão como mais ampla. Não podemos esquecer outros fatores que influenciam na educação e formação do aluno. O papel e importância da família, o meio, o acesso a tecnologias, sem esquecer as Políticas Públicas, fundamentais para o processo educacional. Além, é claro dos investimentos necessários na formação continuada do professor.

Na fala da professora **D**, entendemos o quase que total abandono, com que se encontra o professor e este, internalizando este novo papel, talvez o de “super-herói” solitário que com escassez de recursos diz que: “...*a partir daquele momento, durante aquele ano todo ele vai ser teu problema...cabe a ti buscar, encontrar um meio de levar ele, tentar fazer com que ele produza e progrida com qualidade*”. A professora entende como sendo a educação responsabilidade única e exclusivamente do professor que está com aquele aluno inserido em sua turma. Não podemos deixar de apontar a falta de Políticas Públicas e investimentos na formação, tanto inicial quanto continuada, para a educação e o trabalho com estas demandas, que entendemos estarem legadas ao descaso.

A professora **E** reflete sobre o equilíbrio emocional do professor: “... *tem que ter equilíbrio e sensibilidade...*”, como um saber necessário. O equilíbrio emocional é fundamental em todas as profissões, mas, naquelas em que o profissional exerce sua atividade com seres humanos, como no caso da docência, e principalmente com crianças que estão ainda em formação de personalidade, o professor representa um modelo que pode ser internalizado positivamente ou negativamente, dependendo de sua postura pessoal frente às situações vivenciadas. Daí a importância do equilíbrio que fala a professora.

Em relação à fala da professora **G**, ela percebe a importância da escola em trabalhar outros saberes “... *pra trabalhar mais saberes de cada um ...*”. Tardif (2002, p.52) nos diz que o docente é ser um formador também e que:

os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’,³² dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos...eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação.

Concordamos com este autor por entendemos que estas mesmas trocas efetuadas e sugeridas pelas professoras, conforme bem mencionado por **A**: “... *troca com os colegas...*”, deveriam ser incentivadas também entre os alunos, daí a aprendizagem cooperativa, citada por Salvador.

A professora **H**, coloca da importância do conhecimento sobre “*hiperatividade o que é? Como lidar?*”. A este respeito, salientamos que não existe uma “receita” pronta, um manual para educar alunos com o TDAH. Neste sentido, Perrenoud questiona sobre a importância de inserir a postura reflexiva na identidade dos professores, justamente no sentido de:

[...] livrar os profissionais do *trabalho prescrito*,³³ para convidá-los a construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, do ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis (PERRENOUD, 2002, p.198).

O autor refere sobre a postura e a competência reflexivas e, também, quanto ao preparo do professor para lidar com os imprevistos em seu dia-a-dia.

Quando a professora **H** questiona “... *como lidar?*”, o estado da arte, apresenta através dos diversos saberes, diferentes propostas para o entendimento de como lidar com os hiperativos. Em relação às pesquisas que envolvem o saber médico, que é um dos saberes, este apresenta uma proposta de tratamento medicamentosa, associada à terapia farmacológica (KAPLAN, 2002; ROHDE, 1999, 2003; BARKLEY, 2002).

Na psicologia, existem estudos com enfoque cognitivo-comportamental, utilizando técnicas de modificação, treinamento, recomendações, gratificações (SOBRINHO e CUNHA, 1999; SASSAKI, 1997; KNAPP, 2002) visando a contribuir com formas do manejo da disciplina e autocontrole do comportamento.

³² Ênfase do autor.

³³ Ênfase do autor.

3.3 Inclusão e a educação de alunos identificados como hiperativos pelas professoras

Neste tópico, procuramos compreender como ocorre a inclusão e a educação de alunos identificados como hiperativos pela escola. Para tanto, analisaremos as seguintes questões: Como você professor (a) procura informações, aperfeiçoamento, qualificação sobre esta demanda de alunos?, e que sugestões ou crítica você considera pertinentes no momento para o assunto proposto?

3.3.1 Inclusão de alunos identificados como hiperativos

Na análise da entrevista da professora **A**, esta diz *“tentar estudar a nossa proposta pedagógica, ter suporte pedagógico escrito na nossa proposta pedagógica pra gente poder trabalhar, exigir que a coordenadoria nos mande recursos humanos...”*. Isto está de acordo com o que foi citado por Carvalho (2004, p.104):

A elaboração do projeto político-pedagógico para a escola que queremos, a escola com a qual sonhamos, exige que a gestão seja democrática. E como o conceito de educação inclusiva precisa ser mais debatido, creio que convém iniciar as discussões para a elaboração do projeto com esse tema, procurando-se modernizar a cultura da escola a respeito, em clima organizacional de liberdade de expressão e de respeito às incertezas.

Neste sentido, a professora aborda sobre a importância da participação e discussão sobre o projeto político-pedagógico, como sendo fundamental para o verdadeiro processo democrático.

A professora também sugere sobre a possibilidade da escola encaminhar para o posto de saúde, visando ao diagnóstico clínico do TDAH.

Percebemos aqui, pela fala da professora que os alunos identificados como hiperativos são representados como um problema de saúde-doença, e que um diagnóstico poderia ajudar inclusive a família a aceitar que o aluno tem hiperatividade. Neste sentido, o olhar da professora vem ao encontro a um modelo médico, que necessita de diagnóstico, tratamento e cura.

Diante desta fala, Jodelet (2001, p.63) coloca que:

[...] se nossas representações são sociais... isso se deve também ao fato de serem o produto de uma divisão do trabalho que se distingue com alguma autonomia. Sabemos que tem uma certa categoria de pessoas que tem por ofício criá-las. São todos aqueles que se dedicam à difusão dos conhecimentos científicos e artísticos: médicos, terapeutas, trabalhadores sociais, animadores culturais, especialistas das mídias e do marketing político. Em muitos aspectos, eles se assemelham aos criadores de mitos das civilizações mais antigas: seu saber-fazer é codificado e transmitido, conferindo aos que o possuem uma autoridade segura.

Em relação à fala: “... a nossa escola tem uma demanda muito grande de alunos hiperativos...a nossa demanda é muito grande, de 25 alunos 18 tem problemas”, compreendemos sua preocupação, visto esta professora ser a responsável pela sala branca, que é composta pelos alunos com maiores dificuldades de aprendizado, os repetentes, o conforme explanamos no item 2.3 e demonstrado através da tabela 4.

Este discurso apresenta-se coerente com o modelo de distribuição e composição de turmas, implementado na escola, sendo que professores e direção aprovaram. Importante se faz salientar que a escola pesquisada apresenta um índice elevado de rotatividade do quadro docente, com isto, os professores que ingressaram em 2006 podem não ter participado das discussões sobre o projeto político pedagógico.

A partir deste modelo implantado pela escola, o das salas coloridas, entendemos que contribuí para a separação, discriminação e afunilamento, buscando incentivar além da segregação, a exclusão escolar e social, além é claro dos rótulos atribuídos aos alunos que freqüentam as salas.

Se na Antigüidade, as pessoas deficientes eram exterminadas, abandonadas à própria sorte, já na modernidade, foram construídas instituições especialmente para segregá-las, afastando-as do convívio familiar e social.

Contemporaneamente, nossa pesquisa mostra que os alunos identificados como hiperativos permanecem em salas especialmente criadas para eles: então, “os repetentes”, “aqueles com mais dificuldades no aprendizado”, são depositados como tabula rasa em uma sala em “branco”; os alunos “medianos”, na sala “verde”; e “os mais avançados”, na sala “arco-íris”, sendo que os critérios para esta composição e distribuição de turmas, foram através de três avaliações durante todo o ano letivo,

com a respectiva emissão de três pareceres, critérios avaliativos os quais, entendemos que deveriam ser discutidos e reavaliados.

Entendemos que a inclusão deveria ser um caminho sem volta, nas sociedades ditas democráticas, mas as práticas não condizem com a teoria que deveria almejar as trocas entre os alunos identificados como hiperativos, através de uma educação baseada na cooperação e solidariedade. Este modelo implantado na escola pesquisada, o das salas coloridas, apresenta-se inadmissível em uma sociedade, que vislumbra a inclusão.

Ao analisarmos a fala da professora **B**, percebemos ser um discurso carregado de preconceitos, estereótipos, estigmas além de uma visão piedosa e reducionista: “... *os coitadinhos não vão aprender muita coisa...*”. Isso se relaciona com o que Carvalho (2004, p.24) evidencia, de que as pessoas com deficiência são “... percebidas como incompetentes e incapazes...” e ainda, “... geram impacto no ‘olhar’³⁴ do outro, dito normal, provocando: sentimentos de comiseração, movimentos de cunho filantrópico e assistencialista, pouco ou nada emancipatórios das pessoas com deficiência...”.

Nesse discurso, representado pela visão piedosa, além de reforçar estereótipos o que entendemos não contribuir para o desenvolvimento e autonomia das pessoas com necessidades especiais.

Para a educação de alunos identificados como hiperativos, a professora **C** sugere um trabalho em “... *conjunto escola, pais, professores né, uma visão assim coletiva, toda a escola (PAUSA) todo mundo, trabalhar juntos e também trabalhar valores, responsabilidade, compromisso, redirecionar o trabalho (PAUSA) e estudo*”, percebendo assim a importância do grupo para atingir o objetivo maior, além é claro de evidenciar o ensino de valores, tão fundamentais em uma sociedade que há pouco mais de duas décadas vem re-aprendendo a exercer o exercício da democracia.

A professora percebe da importância do trabalho coletivo, com direcionamento para valores humano, vindo ao encontro às sugestões de Sasaki (1997, p.126) “... formar grupos de aprendizado cooperativo...”, o que pode gerar crescimento para todos.

³⁴ Ênfase do autor.

Na fala da professora **D**, ela diz que: “... *têm que aceitar, não interessa a deficiência da criança*”, esta verbaliza sobre a aceitação, em relação aos alunos com necessidades especiais, incompatível com o discurso da professora **B**, que se manifesta contra a inclusão, “... *eu não achei bom a inclusão, eu sou contra a inclusão inclusive*”. Compreendendo a inclusão como uma questão de lei: “... *embora a lei esteja aí pra nós cumprir e nós somos obrigados a cumprir*”.

Na escola ocorre a integração, “...*a criança tá integrada, mas não inclusa*”, (professora **D**). Citamos o exemplo do aluno cadeirante, o qual fica segregado dos demais sendo a falta de rampas na escola um empecilho a sua acessibilidade, permanecendo no saguão durante o recreio, isolado dos demais.

Outro tópico que a professora abordou diz respeito à falta de apoio de recursos humanos: “... *a gente não tem um profissional habilitado... faltam profissionais capacitados*”. Uma faceta da realidade de muitas escolas, além de ser um reflexo de como, governo após governo, vem-se tratando a educação em nosso país. Sem dúvida, o tema sobre Políticas Públicas merecia ser tratado com respeito pelos representantes daqueles que os elegeram, no entanto, estas são praticamente inexistentes.

Outro aspecto importante refere-se sobre a inclusão. Com a declaração de Salamanca, Jomtiem, entre outras, fica explícito o direito à educação como sendo um direito de todos. Logo, aquelas demandas excluídas vêm conquistando espaço, mas, principalmente, no que se refere à legislação, como expôs a professora **E**, ao expressar sua opinião sobre a inclusão, relata que: “... *a escola hoje por lei tem que incluir né...*”. Este direito vem sendo construído de longa data.

A esse respeito, Jodelet (2001, p.288) aponta a evolução do direito e a Convenção de 1793 sendo que “... os pais não são mais proprietários de seu filho, mas sim responsáveis por ele...”. Segundo a autora, esta destaca o filósofo Rousseau como um dos principais responsáveis por “... uma tomada de consciência dos direitos do indivíduo e das categorias mais frágeis, mais exploradas...”. Mas esta tomada de consciência que a autora se refere não impediu Rousseau de colocar seus cinco filhos da Roda dos Expostos (CORAZZA, 2000, p.105).

Ainda que não nos detenhamos em uma análise mais aprofundada acerca desta temática, uma vez que não representa nosso foco de pesquisa, estas significativas mudanças que tiveram Rousseau como um dos idealizadores,

reconhecendo na criança um ser de direitos, acarretaram profundas transformações na sociedade e que repercutem até nossos dias.

No Brasil, a Roda dos Expostos foi extinta em 1950, sendo o último país no mundo ocidental a eliminá-la, por influência da medicina higienista. A Roda também era utilizada para o abandono de “crianças com defeitos físicos e mentais” (CORAZZA, 2000, p.76), sendo uma face obscura da história do Brasil, a qual mostra como eram excluídas as pessoas com deficiências.

A professora **F** sugere “... *uma sala de recursos com uma educadora especial. Ter mais cadeiras pra trabalhar com a Educação Especial*”, investimentos em infraestrutura, recursos humanos, além da formação inicial, por entender a inclusão não apenas como uma questão de legislação “... *porque a lei exige...*”, e sim mais ampla, de pertencimento ao mundo, à sociedade, de usufruir daquilo que vem a ser um direito como ser humano.

Percebemos no discurso da professora **G** a ‘descoberta’ do aluno real, contrário do ideal aquele da formação inicial, quando esta expressa: “... *já que os alunos existem, né, que a gente não pode fugir disso, eu acho que tem que ser investido mais em formação né, em formação do professor*”.

Convém rememorar que pessoas com deficiências existem desde que existe a humanidade. Em diferentes períodos da história da humanidade, pessoas com necessidades especiais foram tratadas de diferentes maneiras, algumas, eram abandonadas à própria sorte; outras, exterminadas ou segregadas em instituições.

A professora **H** passa o sentimento de desesperança, abandono à própria sorte, bem como a falta de investimentos em Políticas Públicas: “... *hoje em dia, as coisas tão assim ôh: se virem né! taí a inclusão eles precisam de atendimento especial mais que se virem, né a gente não tem amparo*”. Sentimento também expressado pelas demais professoras.

3.3.2 A Educação dos alunos considerados hiperativos

Em relação à educação dos alunos considerados como hiperativos pelas professoras, buscamos compreender, através deste tópico, como esta se dá no ambiente escolar. Para tanto, efetuamos o seguinte questionamento: Como ocorre a educação dos alunos considerados hiperativos?

Em relação à fala da professora **C**, esta vem educando alunos considerados como hiperativos, desenvolvendo um trabalho com valores: “... *a minha turma é difícilima e estou conseguindo fazer muito com eles trabalhando valores, como eu tenho trabalhado valores, tô vendo que eles precisam ser trabalhados, estes alunos eram assim terríveis*”, e a professora vem obtendo resultados, “... *estou percebendo que eles tão pelo menos escutando*”.

Na visão de Tardif (2002, p.36), sobre os diversos saberes docentes este entende como: “um saber plural de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O professor, no exercício de sua atividade profissional, desenvolve e aperfeiçoa estes saberes e, segundo ainda o mesmo autor, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*³⁵ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

Neste sentido, ao analisarmos a fala desta professora que trabalha com valores e histórias, foi o meio, a forma pela qual esta vem conseguindo trabalhar com a sua turma, o que está de acordo com o que foi citado por Carvalho (2004, p.163), além de ser o educador de que a sociedade inclusiva necessita:

precisamos de educadores que aceitem seu papel político-pedagógico, transformando a sala de aula e a escola em espaços de reflexão crítica, de inventividade, sempre em busca da equidade, da justiça e da paz. Precisamos de educadores que não reforcem a competitividade e o individualismo destrutivo e sim que estimulem as práticas de solidariedade orgânica e de cooperação, tornando-os mais hábeis, mais fortes, seguros e mais humanos.

Nesta fala da professora **D**, esta desenvolve atividades em grupo mas também: “... *tu tem que ter uma outra atividade extra pra dar pra eles, que exija uma concentração maior e que tem um tempo maior pra poder aquetar eles dentro da sala*”.

³⁵ Grifo do autor. *Habitus* Docente: sistema de disposições permanentes e transponíveis que ao integrar todas as experiências passadas do professor, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível a realização de atividades variadas, a partir de analogias e esquemas que permitam o encontro de alternativas para a resolução de problemas presentes na docência (BOURDIEU, 1972, apud BOLZAN, 2006, p. 68).

Já a professora **E** verbalizou que: “... *eu procuro assim te sempre atividades disponíveis pra que eles possam sempre tá trabalhando...*”. Nesta fala, percebemos a presença do discurso bancário, sendo aquele que apenas transfere conhecimento, sendo que Freire revela que:

o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’³⁶ dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 1996, p.26).

Salvador (1994, p.77), ao abordar sobre a interação professor-aluno,

contempla o professor como o agente educacional por excelência, encarregado de transmitir o conhecimento, e o aluno como receptáculo mais ou menos ativo da ação transmissora do professor. Não é, portanto, estranho que nesta concepção pedagógica tende-se reduzir à mínima expressão as relações aluno-aluno, sistematicamente neutralizadas como fonte potencial de condutas perturbadoras na sala de aula, e que a planificação da aprendizagem repouse sobre a primazia do trabalho individual dos alunos e sobre a interação professor-aluno.

Esses discursos representados nas falas das professoras denotam um modelo de produção fabril, característico de uma sociedade capitalista que primazia o modelo individualista em detrimento do modelo cooperativo, não dando oportunidade à interação entre os pares, como destaca Salvador.

Enquanto estes alunos reproduzem tarefas como expõe a professora **F**: “... *ocupá-los em outras atividades... ou dar uma folhinha extra...*”, não desenvolvem a reflexão crítica, sendo a escola o local em que o foco da ‘educação’ está direcionada em ocupar a mente e aquietar o corpo.

Resta-nos questionar a que modelo de sociedade interessa um ser individualista reprodutor de tarefas e não pensante?

Há décadas, Freire (1979/1996) vem contribuindo no sentido do educador estimular a curiosidade epistemológica, em detrimento à concepção bancária.

A falta de recursos materiais, também é manifestada pela professora **E**: “... *tudo o que a gente faz é com o dinheiro da gente né, jogos, material todo, a sala, tudo é com pouquíssimos recursos...*”.

³⁶ Ênfase do autor.

No item 2.2.5, apresentamos como a escola recebe recursos, sendo estes extremamente os básicos e de responsabilidade do governo estadual. Logo, em algumas atividades que o professor queira desenvolver, surge a questão da falta de recursos. Entendemos não ser do professor a responsabilidade pela aquisição de material para trabalhar com seus alunos. É um dever do Estado, além de promover e propiciar políticas públicas para a educação, saúde, segurança.

Apresentamos a seguir, a tabela construída a partir de como ocorre a educação dos alunos identificados como hiperativos pelas professoras das séries iniciais, da escola pesquisada:

Tabela 7 - A educação de alunos identificados como hiperativos.

VALORES/ DIÁLOGO	TRABALHO INDIVIDUAL	TRABALHO COLETIVO	REPRODUZIR ATIVIDADES
“trabalhando valores, histórias e mais histórias” (C) “...me apegando muito no trabalho deste de valores né”. (C) “...conversando com pais” (C) “...mensagem boa e bonita, um cartaz, uma frase, eles tão pelo menos escutando” (C)			
	“...sentam mais próximo de mim” (D) “eles precisam de uma atividade menos forçada” (D)	“o trabalho do grupo” (D)	“...junto de mim eu tenho atividade” (D) “...tem que ter uma outra atividade extra pra dar pra eles” (D)
“no campo da conversa” (E)			“ter sempre atividades disponíveis, pra que possam tá trabalhando” (E)
		“colocar ajudar um colega” (F) “buscar material que faltou” (F)	“ocupá-los em outras atividades” (F) “dar uma folhinha extra” (F)
“conversar com eles” (H)		“trabalhar com eles, atividades que motivem” (H)	

Aos analisarmos tabela acima, esta apresenta as formas que as professoras buscam educar seus alunos identificados como hiperativos. Assim, ao remetermos a Jodelet (2001, p.63), esta elucida que:

cada vez que um saber é gerado e comunicado – torna-se parte da vida coletiva -, isso nos diz respeito. E, em particular, quando esses saberes enquanto tais servem para a solução de algum problema social ou para a explicação de algum evento.

Assim, compreendemos, através da análise das falas das professoras, que estas apontam para um significativo e importante caminho para a educação de alunos identificados como hiperativos: o trabalho com valores, desenvolvido pela professora **C**, *“... eu acho que tá melhorando, não sei se eu vou conseguir né, porque é difícil trabalhar com esse tipo de aluno, é difícil”*.

As pesquisas de Jodelet reforçam a importância da divulgação desses saberes, principalmente, quando apontam para um caminho *“... trabalhando valores”* (Professora **C**), ou para a solução de um problema social, vindo ao encontro, sobre a importância das pesquisas em Representações Sociais, como uma forma de buscar possíveis caminhos, ou soluções para os problemas de ordem social.

3.4 Posturas/procedimentos adotados pela escola em relação às demandas difíceis

Buscar compreender sobre quais posturas, procedimentos a escola adota em relação às situações que ocorrem com as demandas ditas difíceis no ambiente escolar, é o objetivo deste questionamento: “Qual (is) a (s) postura (s) ou procedimento (s) adotado (s) pela escola com relação às demandas difíceis de alunos?”

A professora **E** fala a respeito do sistema *“...é culpa de um sistema que não forma, que não dá condições de estudo”*, não propiciando condições de desenvolvimento deste aluno: *“...aquela criança tá estourando por um monte de problema, ela chutou, ela quebrou, ela tem um problema e a gente acaba rotulando ele como mais um futuro marginal”*.

Jodelet (2001, p.49) esclarece que: “o indivíduo sobre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que nascem e são moldados”.

Já a professora **H**, expressa entre os procedimentos adotados, a busca pelo apoio externo: “...a gente busca a família, o Conselho Tutelar”. Buscar o apoio do Conselho Tutelar, solicitar a presença deste, seria envolver o Estado a assumir sua responsabilidade para com estas demandas. Observamos aqui, a dificuldade e impotência da escola em lidar com este tipo de situação, chegando a situações de contenção física “...a gente tinha que segurar o menino...tivemos que segurá-lo”; o isolamento do grupo “...tivemos que tirá-lo da sala de aula”; e delegar a terceiros, “...a gente chamo o Conselho e (PAUSA), pra levar ele mesmo³⁷ e ver com a família o que fazer”, assim, a escola se eximiria de sua responsabilidade? Se a escola não consegue educar, socializar, incluir, quem irá fazê-lo?

Solicitar a presença e delegar ao Conselho Tutelar uma providência, uma solução, foi um procedimento adotado pela escola, que se sente impotente diante da educação com as demandas ditas difíceis. Mas, seria ingênuo pensar que o Conselho Tutelar tem o poder de polícia.

Compreendemos que a escola não pode fugir de seu papel como agente formador de cidadãos, mas fica evidente a falta de Políticas Públicas para com estas demandas, legadas ao descaso, e, à própria sorte.

³⁷ A professora se refere a um aluno evadido de 7 anos que jogou uma camiseta no ventilador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade reconhecido pelas ciências médicas há mais de um século e a terapia farmacológica surgido há pouco mais de cinquenta anos, o fenômeno vem apresentando maior difusão e repercussão, principalmente na última década, sendo que um dos motivos alegados (ROHDE, 2004) para o aumento, seria o acesso a informações.

Se, para a Medicina os hiperativos surgiram há um século, no ambiente escolar alunos desordeiros, indisciplinados, problemáticos, incorrigíveis existem desde o surgimento da escola (ARIÉS, 1981; POSTMANN, 1999; CORAZZA, 2000; FOUCAULT, 1997; PATTO, 1996).

Através de uma leitura sócio-histórica e cultural, compreendemos porque foi criada a infância, sendo, esta, idealizadora de modelos: o da 'criança bem educada', representado pelo pequeno-burguês e o gentleman (ARIÉS, 1981). Modelos esses a serem seguidos, primeiro pelas crianças, depois pelos adultos, além, é, claro de ser visado pelas instituições escolares: surgindo o modelo estereotipado do bom aluno, o aluno ideal, passível de controle, sendo que estaria garantida a estabilidade e suposta ordem do sistema escolar.

Portanto, aquelas pessoas 'diferentes' do modelo idealizado vem sendo excluídos secularmente. Logo, somente compreendendo as origens sócio-históricas, bem como as representações implícitas em cada sociedade, influenciadas também pela sua cultura, compreendemos um pouco da dimensão e complexidade que este tema apresenta.

Neste contexto, através desta pesquisa, com a atitude de ter propiciado uma escuta as professoras, nos permitimos conhecer suas representações, seus diversos sentidos e como estas influenciam as suas práticas.

Assim, a pesquisa mostra que através da composição e distribuição das turmas, com a participação da direção e professoras da escola pesquisada, podemos compreender melhor o sentido das representações destas, visto que denotam para a exclusão escolar e social dos alunos, implícita em um modelo seletivo, segregacionista, com uma estrutura unificada.

Isso está de acordo com o que foi citado por Jodelet (2005, p.328.):

os professores não podem aderir à idéia de diferenças não hierárquicas entre crianças...há sempre, para eles, os fortes e os fracos, destinados a percursos escolares desiguais. E é sempre em referência ao modelo hierárquico que eles organizam o essencial de suas práticas.

Portanto, inferimos que este modelo o das salas coloridas, implantado pela escola em conjunto com as professoras, necessita ser revisto e rediscutido, pois, vem a privilegiar a homogeneidade, em detrimento da heterogeneidade.

Entendemos ser de fundamental importância o trabalho na formação desses professores, visando a vencer preconceitos, mudar paradigmas, buscando assim através da educação permanente e continuada, outras leituras de mundo e assim, o trabalho com a heterogeneidade, propiciando a estas professoras que reflitam sobre suas práticas e percebam o significado destas.

Dentre as considerações a serem apontadas, sobre a educação dos alunos identificados como hiperativos pelas professoras, estas indicam que a educação desses alunos ocorre com a reprodução de tarefas individualmente, privilegiando o modelo bancário, citado por Freire (1996). Assim, talvez, não 'atrapalhem' tanto as professoras e o bom andamento da aula, visto 'ser um aluno que dá mais trabalho', logo, poderia deixar a suposta ordem do sistema em vulnerabilidade.

Os resultados indicam que as representações das professoras se concentram nas questões de ordem comportamental e de aprendizagem, sendo a reprodução de tarefas um dos recursos utilizados para "dar conta destes alunos" em sala de aula.

Também verificamos indícios da ineficácia dos procedimentos adotados pela escola, em resposta ao comportamento disruptivo de alunos identificados com problemas de conduta, ocasionando a evasão destes da escola.

No entanto, a pesquisa aponta para um importante e significativo caminho para a educação de alunos identificados como hiperativos representados pelas professoras: o trabalho com valores humanos e o trabalho cooperativo, o que denota para reações ainda que singelas, mas fundamentais para as transformações educacionais e sociais que a sociedade tanto almeja.

Esta forma de educação, com valores humanos e trabalho cooperativo, sem dúvida tem muito a acrescentar e enriquecer, não somente a prática docente, mas também privilegiando a diversidade, a heterogeneidade o crescimento e aprimoramento dos alunos, educando para a vida, formando cidadãos para viver em sociedade.

Outro aspecto a ser considerado, refere-se quanto à necessidade emergente das instituições de ensino superior investirem na formação inicial e continuada de seus alunos e alunas, bem como o incentivo a pesquisas que contemplem a educação de demandas hiperativas, com problemas de conduta, desafiadoras, visando assim também mudanças nas representações das professoras, sendo que compreendem o fenômeno como uma questão de doença, passível de tratamento e cura.

Esta visão, denota para a hegemonia do saber que as ciências médicas vêm construindo no decorrer de sua história, e com relação à hiperatividade, no último século, influenciando assim as práticas psicológicas e pedagógicas de prática experimental.

Os dados da pesquisa, também evidenciam o preconceito das professoras para com os alunos identificados como hiperativos, atribuindo-lhes vários rótulos representados através de seu imaginário. Assim, compreendemos ser fundamental, maiores informações, conhecimentos, formação para a mudança neste quadro.

No que tange a Políticas Públicas, o cenário não é nada animador. A ausência destas, para com demandas consideradas hiperativas, é uma face cruel da negação, negligência e ausência de Estado, o qual não cumpre seu papel. Além de salientarmos que a legislação não é explícita quanto aos direitos das pessoas hiperativas, não sendo contempladas de forma legal.

Efetuar trocas, formar grupo de estudos, promover discussões através da formação continua e permanente, foram sugestões apontadas pelas professoras para trabalhar com alunos identificados como hiperativos, visando assim, promover a verdadeira inclusão, de fato, dos alunos e alunas, em detrimento ao modelo integrativo que ficou representado nas falas professoras e política da escola, por compreendermos que a inclusão deve ser um caminho sem volta, nas sociedades que almejam o verdadeiro exercício da democracia.

Ao final desta etapa, estamos otimistas de que com a presente pesquisa, esta venha a colaborar, de alguma forma, para a discussão e uma diferente leitura sobre o tema proposto, buscando através da escuta compreender as representações das professoras.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. RJ.LTC, 2. ed, 1981.

BAUMAN, Z. **Identidade**. RJ, Ed. Zahar, 2005.

BARKLEY, A. R. **Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH)**. POARS: ARTMED, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. (Trad.) Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro, São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BENCZIK, E.B.P. **Manual da Escala de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: versão professores. Casa do Psicólogo, SP, 2000.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Verbetes: Formação Docente e Educação Superior. In: **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol 2/Editora chefe: Marília Costa Morosini – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2006.

BRASIL, Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília-Lei nº 10.172, de 09/01/2001. Diário Oficial da União.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** (org) Antônio Luiz de Toledo Pinto. Brasília: Saraiva, 2000.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos**. (Resolução CNS nº 196/96), Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Números da Educação Especial no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://portal.MEC.gov.br/SEESP>. Acesso em: 05.03.2007.

BRASIL, Direito à Educação: **Necessidades Educacionais Especiais**: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. (org.) Francisca Furtado Monte; Ivana Siqueira; José Rafael Miranda. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. LEI nº 8069 de 13 de julho de 1990. Santa Maria, RS: Ed Pallotti, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais p/ a Educação Especial na Educação Básica**. Secretária de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Legislação em Vigilância Sanitária**. (Resolução RDC nº 344 de 12 de maio de 1998), órgão emissor: ANVISA, Brasília/DF, 1998.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Legislação em Vigilância Sanitária**. (Resolução RDC nº 12 de 30/01/2006), órgão emissor: ANVISA, Brasília /DF, 2006.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. POA: Ed. Mediação 2004.

CARVALHO, R.E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COLLARES, C.; MOYSES, M.A **Preconceitos no Cotidiano Escolar – Ensino e Medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORAZZA, S.M. **História da Infância Sem Fim**. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 27. ed. RJ: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. RJ, Paz e Terra, 1978.

FREITAS, S. N. (org.). **Educação Inclusiva e necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France**. RJ: Zahar Editor, 1997.

- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 1999.
- GRANDINO, A. **Conceito de Psiquiatria**. SP: Editora Ática, 1985.
- GUARESCHI, P. A. **Comunicação e Controle Social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. (Trad.) Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. (Trad.) Lucy Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- KAPLAN, H. I. **Compêndio de Psiquiatria**. 7.ed. POA: ARTMED, 2002.
- MARQUES, M.O. **Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí/RS, Ed.UNIJUÍ, 2003.
- KNAPP, P.; ROHDE, L. A.; LYSZKOWSKI, L.; JOHANNPETER, J.; **Terapia Cognitivo-comportamental no Transtorno Déficit de Atenção Hiperatividade: Manual do Paciente**. POA: ARTMED, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Brasília: Cortez, 2002.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- NAUJORKS, M. I. (org.). **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru/SP: EDUSC, 2001.
- O.M.S. (Organização Mundial de Saúde). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da C.I.D. – 10** (descrições clínicas e diretrizes diagnósticas). Porto Alegre: ARTMED, 1993.

O.M.S. (Organização Mundial de Saúde). **Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV** -. (Trad.) Dayse Batista. POA: ARTMED, 1995.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: Ed. Queroz, 1996.

PEROZIM, L. O ministério da Sensatez adverte: nenhum remédio educa. In: **Revista educação**. nº 104. São Paulo, 2006, p.30/40.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. POA: ARTMED, 2002.

POSTMANN, N. **O desaparecimento da Infância**. RJ: Ed. Graphia, 1999.

QUINTANA, M. **Prosa e Verso**. POA: Ed. Globo, 1978.

ROHDE, L.A.P; MATTOS, P & COLS. **Princípio e Práticas em Transtorno Déficit Atenção Hiperatividade**. POA: ARTMED, 2003.

ROHDE, L.A.P. & BENCZIK, E.B.P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que é? Como ajudar?**. POA: ARTMED, 1999.

ROHDE, L. A.; MIGUEL FILHO, E. C.; BENETTI, L.; KIELING, C. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas**. Revista de psiquiatria clínica, v. 31 (3); p.124-131, 2004.

SÁ, C.P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SALVADOR, C.C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. (Trad.) Emília de Oliveira Dihel. POA: ARTMED, 1994.

SHIROMA, E. et al. **Política Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SILVA, T. T. **Identidade e Diferença, a perspectiva nos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOBRINHO, F.P.S; CUNHA, A.C.B. (org.). **Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta:** práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Ed. Qualitymark, 1999.

SPINK, M. J. (org.). **A cidadania em construção:** uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Ed Cortez, 1994.

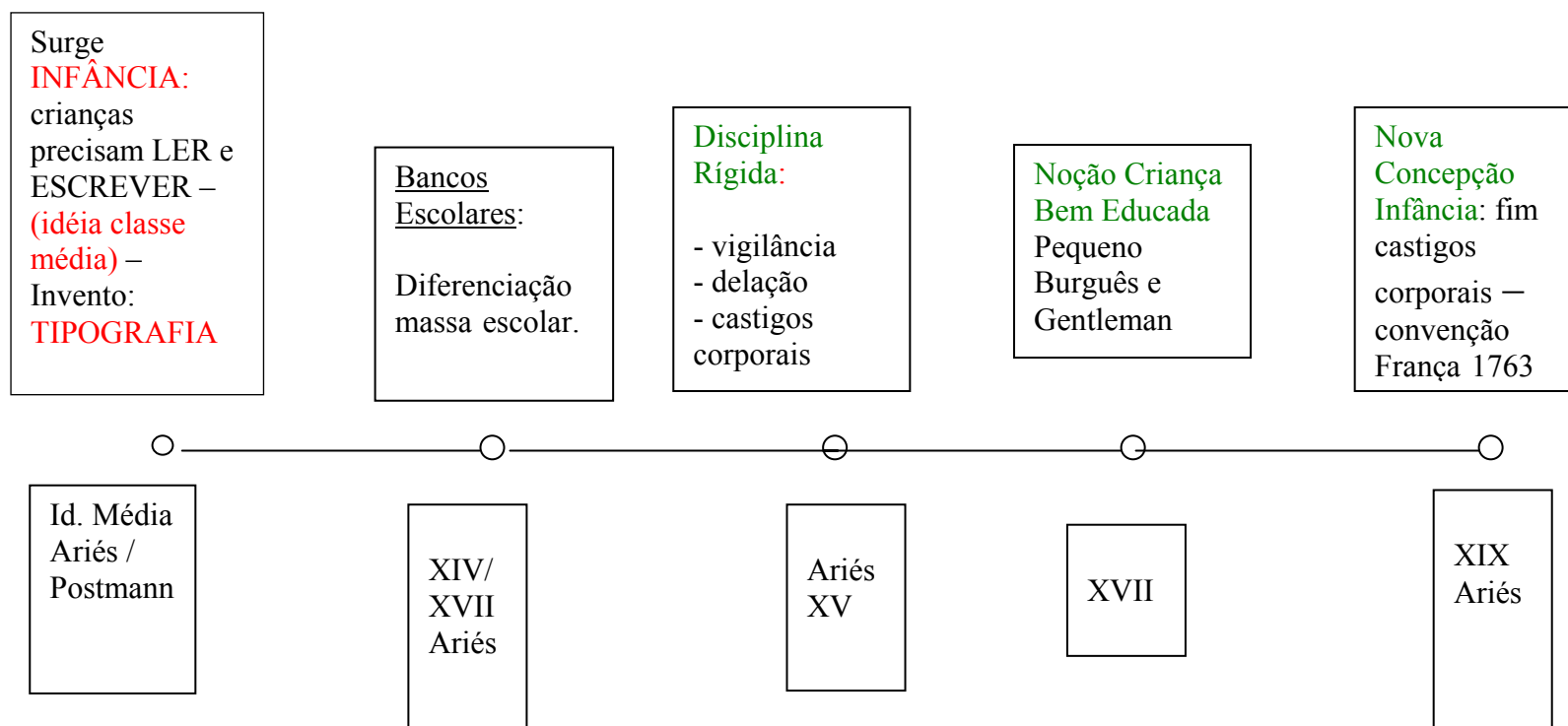
SPINK, M. J. (Org). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

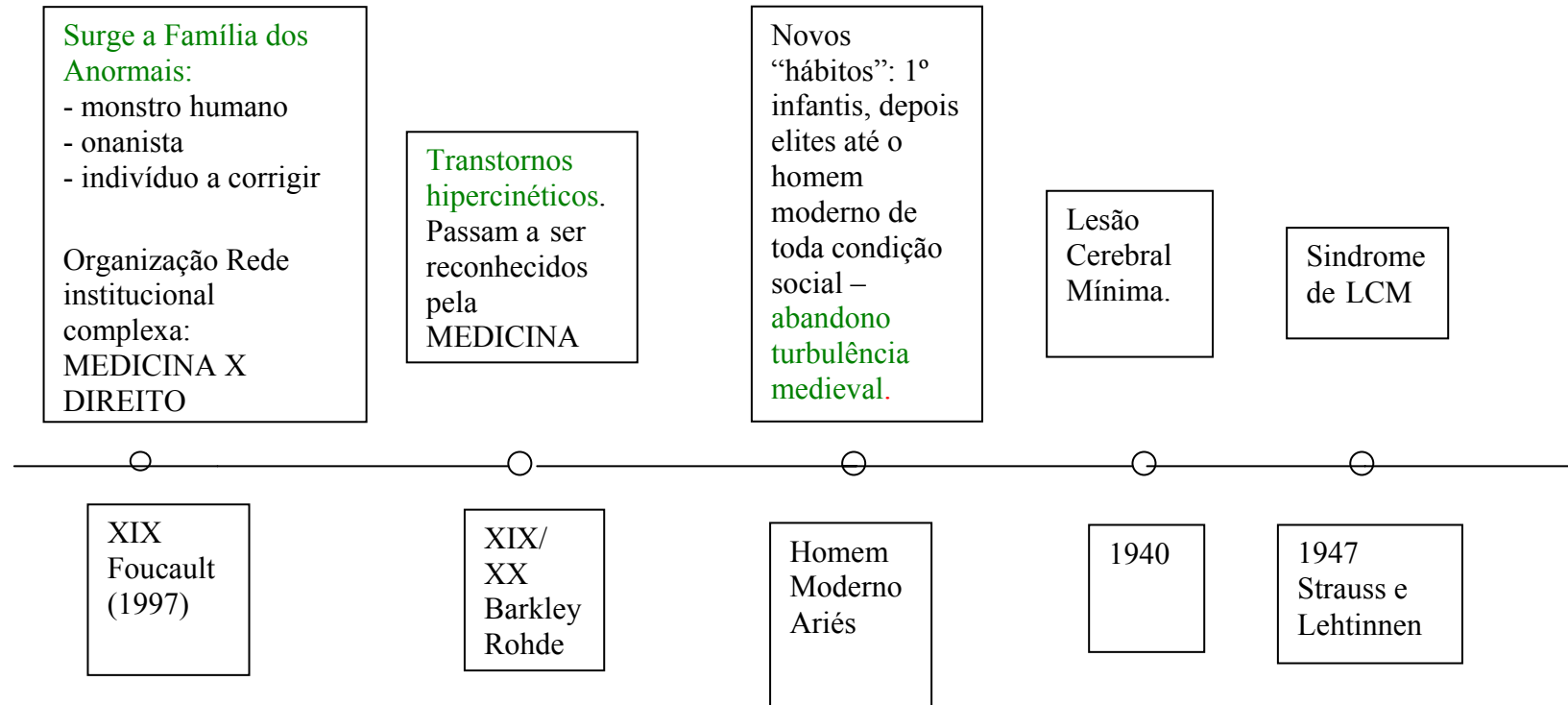
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

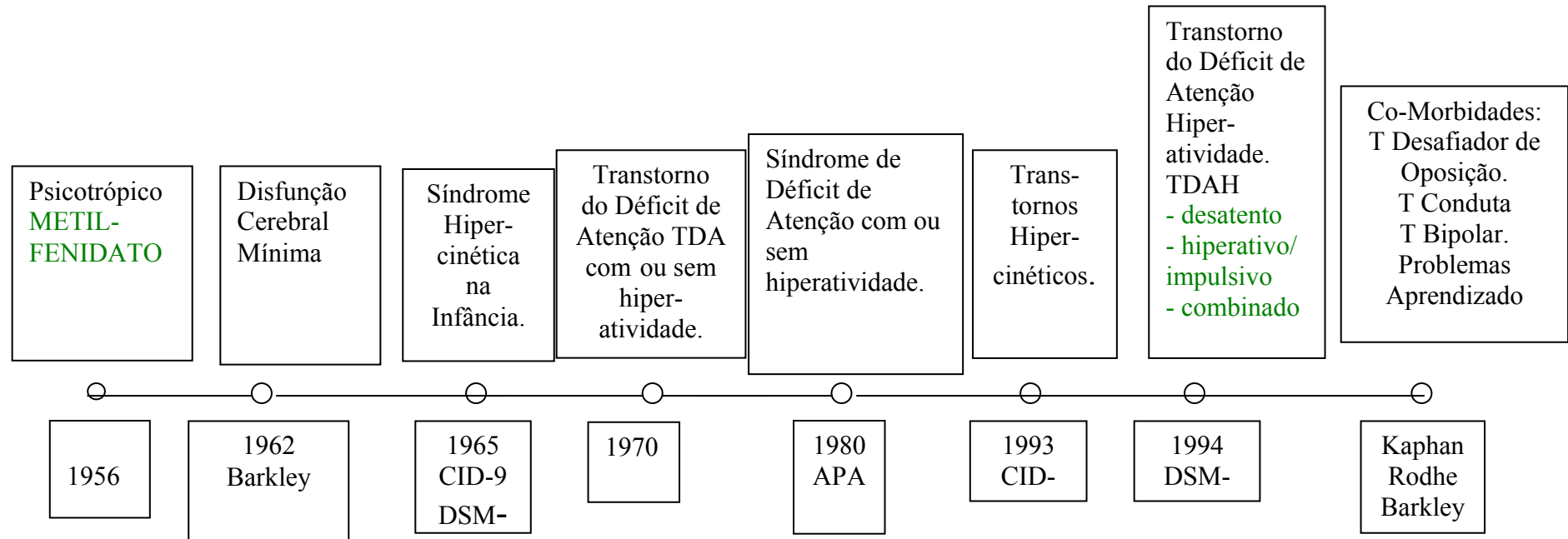
ANEXOS

ANEXO A – Linha de tempo

CAPÍTULO I
O Surgimento da Infância e o histórico do TDAH







ANEXO B – Carta de apresentação

Ao Sr Valmir Beltrame

8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Diretor Pedagógico

Apresento a mestranda Sibila Luft, matrícula 2560397, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), sob minha orientação. A referida mestranda fará sua pesquisa em escola estadual de Santa Maria/RS.

Sendo assim, gostaríamos de contar com esta possibilidade e coloco-me a disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profª Drª Maria Inês Naujorks
Orientadora

Santa Maria, 21 de setembro de 2006.

ANEXO C – Termo de Livre Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Sibila Luft

Orientadora: Prof^a Dra^a Maria Inês Naujorks

TERMO DE CONSENTIMENTO:

Eu, Sibila Luft, brasileira, Psicóloga e acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSM/RS, venho por intermédio deste, informar-lhe sobre a pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE ALUNOS HIPERATIVOS INCLUÍDOS EM ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA MARIA/RS, que possuam alunos hiperativos incluídos.

Com esta pesquisa, objetiva-se investigar as representações sociais dos professores que exerçam sua atividade profissional nas séries iniciais do ensino fundamental e que tenham alunos hiperativos incluídos, além de identificar como ocorre esta inclusão, buscando, assim propiciar uma escuta com relação a práxis do professor.

Para que esta pesquisa se concretize, necessitamos de sua participação e cooperação. Também salientamos que a sua participação é livre.

Caso você professor (a) deseje participar, científico que esta pesquisa consta de uma entrevista, que será gravada para posterior transcrição e análise de conteúdo e de um questionário de identificação para traçar o perfil profissional.

Importante salientarmos, quanto ao sigilo e privacidade no que se refere à identidade dos sujeitos interessados na participação deste estudo, bem como da relevância de tal estudo, visto tema que permeia as discussões e debates atuais, além de salientarmos as contribuições que este estudo possa trazer tanto para as

escolas, família, sociedade, além é claro dos diversos atores sociais envolvidos (professores, alunos, educadores, especialidades médicas, entre outros).

Em relação aos dados, resultados e conclusões obtidos através desta pesquisa, serão publicados na dissertação de mestrado, podendo também ser publicados ou apresentados sob outras formas (artigos científicos, seminários, etc).

Eu, _____ estou ciente e concordo com os procedimentos a serem efetuados, participarei desta pesquisa por livre vontade, bem como autorizo as entrevistas e gravações para a coleta de dados e transcrição, não autorizando minha identificação.

Santa Maria, _____ de _____ de 2006.

Assinatura do Professor

Assinatura da Mestranda

Assinatura da Orientadora

ANEXO D –Roteiro para entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DA DEMANDA

Prezado Professor (A):

Já tendo ciência através do “Termo de Consentimento”, gostaríamos de salientar e agradecer a sua participação para a efetiva concretização desta pesquisa. Neste sentido formulamos um questionário, cujo objetivo é a identificação dos sujeitos, bem como agendar a entrevista.

IDENTIFICAÇÃO DA DEMANDA

- 1) Nome: _____
- 2) Sexo: () Feminino () Masculino
- 3) Data de Nascimento: ___/___/___
- 4) Estado civil: () Casado () Solteiro () Separado
() Viúvo () Outros
- 5) Possuí filhos: () Sim () Não Quantos? _____

FORMAÇÃO

- 1) Escolaridade (curso/ ano conclusão):

Ensino Médio _____

Graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Outros: _____

EXERCÍCIO PROFISSIONAL

- 1) Tempo de atuação: _____
- 2) Escola: _____
- 3) Séries que atua (ou): _____

Agenda/Entrevista

Dia: _____

Horário: _____ horas