

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DIOGO HERSEN MONTEIRO

ENTRE AS NORMALIDADES E AS ANORMALIDADES: os possíveis estigmas atribuídos aos estudantes considerados portadores do TDAH, nas escolas municipais do Rio de Janeiro

RIO DE JANEIRO

2020

Diogo Hersen Monteiro

ENTRE NORMALIDADES E ANORMALIDADES: Os possíveis estigmas atribuídos aos estudantes considerados portadores do TDAH, nas escolas municipais do Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Carneiro da Silva

Rio de Janeiro

2020

M775e Monteiro, Diogo Hersen
Entre as normalidades e as anormalidades: os possíveis estigmas atribuídos aos estudantes considerados portadores do TDAH, nas escolas municipais do Rio de Janeiro / Diogo Hersen Monteiro. -- Rio de Janeiro, 2020.
74 f.

Orientador: Marcos Antônio Carneiro da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Medicalização. 2. Estigma. 3. TDAH. I. da Silva, Marcos Antônio Carneiro, orient. II. Título.

CIP - Catalogação na Publicação

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

Diogo Hersen Monteiro

ENTRE NORMALIDADES E ANORMALIDADES: os possíveis estigmas atribuídos aos estudantes considerados portadores do TDAH, nas escolas municipais do Rio de Janeiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

Prof. Dr. Marcos Antônio Carneiro da Silva- Orientador
(PPGE/UFRJ)

Prof. Dr. José Jairo Vieira
(PPGE/UFRJ)

Profa. Dra. Rosa Nunes Soares
(FECEUP/Universidade do Porto)

Dedico este projeto ao meu filho, que sempre esteve presente direta ou indiretamente em todos os momentos deste mestrado,

*especialmente naqueles dias em que foi dormir
ao meu lado enquanto escrevia a dissertação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as professoras que se disponibilizaram a responder a entrevista desta pesquisa, sem a participação voluntária delas essas reflexões não seriam possíveis. Agradeço por estarem junto dos que buscam refletir nossa prática docente.

Agradeço, também, a todos estudantes que cruzaram pela minha rotina profissional, vê-los alegres, sorrindo, usando de todo espaço que as aulas de Educação Física podem proporcionar, fizeram de mim uma pessoa mais completa.

Não poderia jamais deixar de agradecer a todos que leram, releeram, opinaram, corrigiram, criticaram, deram dicas e sugestões no processo de construção desta dissertação. Sem vocês seria impossível ter concluído. Meu muito obrigado!

ADMIRÁVEL CHIP NOVO

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Aonde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo

Parafuso e fluido em lugar de articulação
Até achava que aqui batia um coração
Nada é orgânico, é tudo programado
E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vêm eles novamente, eu sei o que vão fazer
Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga
Tenha, more, gaste, viva

[...]

Não, senhor, sim, senhor
Não, senhor, sim, senhor

Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Aonde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo

Parafuso e fluido em lugar de articulação
Até achava que aqui batia um coração
Nada é orgânico, é tudo programado
E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vêm eles novamente, eu sei o que vão fazer
Reinstalar o sistema

[Refrão]

Mas lá vem eles novamente, eu sei o que vão fazer
Reinstalar o sistema

Resumo

MONTEIRO, Diogo Hersen. **Entre as normalidades e as anormalidades**: os possíveis estigmas atribuídos aos estudantes considerados portadores do TDAH, nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Orientador: Marcos Antônio Carneiro da Silva. 2020. f. 75 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

A dissertação apresenta como foco de pesquisa os processos de normalização na escola, referentes aos estudantes das instituições de ensino públicas do Rio de Janeiro, submetidos à medicalização do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O objetivo geral é analisar as práticas divisórias que ocorrem, no espaço escolar, entre os estudantes normais e anormais, levando em consideração o TDAH, além de investigar quais os possíveis estigmas que podem acompanhar esses processos. Nosso referencial teórico básico utilizou os conceitos de medicalização, disciplina e norma de Michel Foucault (2006) e de estigma de Erving Goffman (2017). Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com professoras e coordenadoras, de escolas municipais do Rio de Janeiro e essas respostas foram investigadas, a partir da análise categorial de conteúdo de Bardin (1977). Nossos resultados apontaram que as discrepâncias entre a identidade social virtual e real, estabelecidas pelas professoras e coordenadoras, das escolas investigadas, desvelaram alguns dos possíveis estigmas atribuídos aos estudantes que são considerados portadores do TDAH. Palavras-chave: Medicalização. Estigma. TDAH.

ABSTRACT

MONTEIRO, Diogo Hersen. Entre normalidades e anormalidades: os possíveis estigmas atribuídos aos estudantes considerados portadores do TDAH, nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

The dissertation presents as a research focus the normalization processes at school referring to students from public schools in RJ, submitted to medicalization of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The general objective is to analyze the dividing practices that occur in the space between normal and abnormal students, taking into account ADHD, in addition to investigating the possible stigmas that may be accompanying these processes. Our basic theoretical framework used the concepts of medicalization, discipline and norm by Michel Foucault (2006) and stigma by Erving Goffman (2017). For data collection, interviews were conducted with teachers and coordinators from municipal schools in Rio de Janeiro and these responses were investigated, based on the categorical analysis of content by Bardin (1977). Our results showed that the discrepancies between virtual and real social identity, established by the teachers and coordinators, of the schools investigated, revealed some of the possible stigmas attributed to students who are considered to have ADHD.

Key Words: Medicalization. Stigmas. ADHD.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação das entrevistadas	37
Tabela 2 - Relação das categorias de análise.....	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características clínicas dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade do TDAH.....	15
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDA Associação Brasileira de Déficit de Atenção

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

APA Associação Americana de Psiquiatria

BVS Biblioteca Virtual de Saúde

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DSM Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DSM-5 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição

TDAH Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 FOUCAULT - A NORMALIZAÇÃO E A MEDICALIZAÇÃO	19
3 A SOCIEDADE DO DESEMPENHO ACELERANDO OS NOSSOS ALUNOS	26
4 ESTIGMAS NA ESCOLA.....	27
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	36
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE.....	60
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	60
Transcrição das Entrevistas	61

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta como foco de pesquisa os processos de normalização na escola, referentes aos estudantes das instituições públicas do Rio de Janeiro, submetidos à medicalização do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Seu objetivo geral é analisar as práticas divisórias que ocorrem, no espaço escolar, entre estudantes normais e anormais, levando em consideração o TDAH. As práticas divisórias dos estudantes são processos de normalização e esses, por sua vez, deixam pistas ou marcas, que também podem ser denominadas como estigmas. Identificar quais são esses possíveis estigmas é o objetivo desse trabalho.

O caminho percorrido até a definição das questões investigadas nesta dissertação passa pela experiência do professor deste trabalho. Iniciando no ano de 2008 e tendo atuado em seis municípios do estado do Rio de Janeiro (Nova Friburgo, Itatiaia, Barra do Piraí, Valença, Piraí e Rio de Janeiro), foi possível observar e perceber a ocorrência da medicalização na infância dentro do ambiente escolar. O ingresso em um grupo de pesquisa - Grupo de Trabalho Medicalização na Educação (GTMED), vinculado ao Laboratório de Estudos de Educação do Corpo (LABEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) - focado no tema, corroborou para o interesse no aprofundamento dos estudos sobre a medicalização,

Os incômodos que surgiram após as experiências vividas na atividade laboral desencadearam uma afinidade teórica com os estudos sobre as origens de tantos casos de alunos-problema. Acompanhando esses casos, pode-se perceber, também, uma cobrança marcante por laudos e soluções de cunho médico para os supostos transtornos. A instituição escolar parece ter se tornado a primeira a se pautar por diagnósticos psicológicos. A unanimidade de pareceres de diversos profissionais não existe, nem no campo da educação, nem no campo médico/psiquiátrico. Destaca-se enquanto frente crítica, o Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, cujo manifesto assim cita:

A medicalização tem assim cumprido o papel de controlar e submeter pessoas, abafando questionamentos e desconfortos; cumpre, inclusive, o papel ainda mais perverso de ocultar violências físicas e psicológicas, transformando essas pessoas em portadores de distúrbios de comportamento e de aprendizagem (FÓRUM SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2010, p. 1).

A partir de levantamentos bibliográficos foi possível verificar que no século XXI, a quantidade de diagnósticos de crianças com TDAH vêm aumentando de forma assustadora (FREITAS, 2011; RIBEIRO, 2015; FERREIRA, 2015), o que levanta a necessidade de se

aprofundarem pesquisas nesta área. A correlação entre TDAH e comportamentos inadequados em sala de aula parecem proliferar e, desse modo, o percentual de diagnóstico desse transtorno no meio escolar brasileiro parece ter sido naturalizado. Aqueles que são enquadrados fora das atitudes padronizadas e que há algum tempo estavam sendo considerados como indisciplinados, podem estar sendo agora, portadores de TDAH e, por isso, passíveis de serem medicalizados. Nesse sentido, nosso estudo tentará percorrer alguns dos processos da normalização na escola.

A escola, diante da criança que não para, com muita frequência abdica de seu saber ou de sua possibilidade de investigar e ensinar, e encaminha o sujeito a uma avaliação médica. São crianças que inquietam seus professores não pelo seu aproveitamento escolar, mas por ocuparem o seu olhar a partir do movimento de seus corpos. (FREITAS, 2011, p. 31)

O caminho percorrido desde a detecção até o diagnóstico e o respectivo tratamento se repete: os professores visualizam as atitudes e se queixam dos alunos com problemas de aprendizagem e/ou mau comportamento; a equipe pedagógica passa a observar esses alunos segundo os critérios psicológicos pré-estabelecidos; então, a família é chamada a intervir, sendo orientada a providenciar o encaminhamento a algum tipo de serviço com atendimento especializado. Nesse procedimento, a criança é diagnosticada como tendo algum tipo de transtorno e é devidamente medicada. Destaca-se, nesse processo, o aumento dos diagnósticos relativos ao TDAH, geralmente acompanhado do uso prolongado do Metilfenidato ou outras medicações.

Os encaminhamentos são resultado da interpretação dos problemas no processo de escolarização e das manifestações e expressões de crianças e adolescentes no espaço escolar, como característico de problema/distúrbio/transtorno de aprendizagem e do comportamento. Realidade associada à lógica da medicalização da aprendizagem. (RIBEIRO, 2015, p. 37)

Santos (2017), na sua dissertação, corrobora com essa visão da origem dos encaminhamentos para a confirmação dos supostos casos de TDAH. O autor cita um relatório da Anvisa (2012) sobre a caracterização do TDAH:

No relatório da Anvisa (2012), o TDAH é explicado como um transtorno neurobiológico do comportamento na infância e relacionado à dificuldade de aprendizagem. Também é esclarecido no documento que, apesar de não existir exame laboratorial que possa prever a manifestação desse transtorno como uma dificuldade de aprender da criança, a venda do metilfenidato aumenta nos períodos letivos e diminui durante as férias escolares. Os encaminhamentos das escolas para averiguação médica, conforme o relatório informa, em sua maioria são originados de queixas dos professores e os relatos da família contribuem para o fechamento do diagnóstico em TDAH (SANTOS, 2017, p. 42).

Com o intuito de entender e situar quem são os estudantes classificados como portadores de TDAH, buscou-se a definição médica para os supostos portadores desse

transtorno. O diagnóstico é baseado nas definições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), produzido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). Tal manual é considerado referência mundial para diagnósticos psiquiátricos e psicológicos e está na sua quinta versão (DSM-5), sendo a primeira versão publicada em 1952. É importante para a fundamentação das críticas feitas à medicalização da infância, na escola, observar que os diagnósticos de TDAH são baseados em exames clínicos, seguindo as orientações do DSM-5. Esses exames levariam em conta um espectro de sintomas a serem avaliadas por um período da vida do indivíduo e esses seriam os critérios característicos do portador do TDAH.

Quadro 1 – Características clínicas dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade do TDAH

Quadro 1 - Características clínicas dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade do TDAH

Desatenção	Hiperatividade
1 – Frequentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras;	1 – Costuma agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira;
2 -Com frequência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;	2 – Abandona, com frequência, sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado;
3 – Com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra;	3 – Costuma correr ou escalar com demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação);
4 – Quase sempre não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não por comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções);	4 – Com frequência tem dificuldades para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer;
5 – Costuma ter dificuldade para organizar tarefas e atividades;	5 – Está quase sempre “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”;
6 – Com frequência evita, antipatiza ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa);	6 – Costuma falar em demasia;
7 – Costuma perder coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo, brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais);	7 – Muitas vezes dá respostas precipitadas antes de as perguntas serem completadas;
8 – É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa;	8 – Quase sempre tem dificuldades para aguardar sua vez;
9 – Muitas vezes apresenta esquecimento em atividades diárias.	9 – Frequentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros (por exemplo, intrmete-se em conversas ou brincadeiras).

Fonte: Marcon, Sardagna e Schussler (2016)

A orientação para o diagnóstico afirma que existe um padrão persistente de enquadramento em alguns dos sintomas do Quadro 1. Como dito no relatório da Anvisa, citado por Santos (2017), os sintomas costumam aparecer com mais frequência quando a criança entra na escola e esse fato tem sido mais marcante nos últimos anos.

Ribeiro (2015) destaca, ainda, no escopo da sua pesquisa de doutorado, a dissertação de Pereira, apresentada em 2010. Nesse estudo, a autora buscou analisar trabalhos na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES) e artigos científicos indexados de periódicos nas bases Scielo e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Os termos pesquisados foram: “medicalização criança” e “medicalização escola”, a partir deste levantamento, a autora afirma que é necessária a “expansão da discussão como também para inserção dessa reflexão e debate no contexto escolar” (RIBEIRO, 2015, p.38).

Na nossa investigação, vamos recorrer aos estudos de Michel Foucault e o seu conceito sobre medicalização e, também, às campanhas denominadas por ele, nos séculos XVIII e XIX, de antimasturbatória e pela educação. Foucault (2001) parece identificar que a infância foi, ao mesmo tempo, nesse período, o poder e o saber pelo qual a psiquiatria conseguiu edificar seus saberes. A infância passou, então, a ser o filtro para se analisarem os comportamentos, sem a necessidade, como no caso da medicina das doenças mentais, de inscrever tal anomalia no interior de uma doença. A partir desse ponto, a infância e a infantilidade da conduta passaram a ser objeto da psiquiatria, que não se interessou mais em debelar uma enfermidade, mas sim identificar certo estado de desequilíbrio, de “anormalidade”. A psiquiatria tentou policiar um estado que não é mais o patológico; tratava agora de algo que não deveria surgir, não deveria “normalmente” aparecer.

Dessa forma, espaços e atividades que busquem o caminho contrário à normalização e ao questionamento das relações de poder existentes, são cada vez mais importantes e valorizados, numa outra construção possível de subjetividades:

[...] lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros. fragmenta a vida comunitária. força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo. (FOUCAULT, 1995, p. 234)

Tendo como base essa reflexão foucaultiana acerca dos poderes de resistência, urge o questionamento sobre a quantidade explosiva, nos últimos anos, de laudos médicos, especialmente na escola. Estudos como os de Ribeiro (2015) e Ferreira (2015) nos apresentam um espaço destacado de resistência e questionamento da medicalização, denominado de Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade.

Para Ribeiro (2015), acontece uma “produção do fracasso escolar”, respaldada pelo entendimento biologicista das questões pedagógicas, que resulta na “medicalização da aprendizagem e do comportamento de estudantes” (RIBEIRO, 2015, p. 19). A autora especifica ainda mais o seu entendimento de quem está sendo medicalizado na escola e, segundo ela, seriam aqueles “que não atendem ao padrão idealizado” (ibid). Já para Martins (2006, *apud* FERREIRA, 2015):

A medicalização, para Martins (2006), seria efeito de tecnologias pedagógicas, médicas, políticas sobre os corpos, que se propõem regular e disciplinar as populações através de técnicas de vigilância, de sanções normalizadoras e de uma organização panóptica do espaço das instituições (FERREIRA, 2015, p. 44)

Para a professora Rosa Nunes (2013, *apud* RIBEIRO, 2015), existe um distanciamento entre a escola e a sociedade que está inserida. Em consequência disso, surge a necessidade de adaptações para que a norma seja atingida por todos ou que se tente isso ao menos. “A lógica da adaptação cria a ideia da necessidade de ajustamento” (RIBEIRO, 2015, p. 34). A autora continua sua explicação citando uma certa “separação entre os adaptados e não adaptados ao delimitado na escola” (RIBEIRO, 2015, p. 34). Destaca-se, dessa forma, a produção da exclusão dentro da escola.

O coletivo que assina o Manifesto (2010) do Fórum Sobre a Medicalização Da Educação e da Sociedade cita, ainda, que o estigma da “doença faz uma segunda exclusão dos já excluídos – social, afetiva, educacionalmente – protegida por discursos de inclusão” (FÓRUM SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2010, p. 1). Nesse aspecto, nosso estudo pretende associar outro autor relevante ao tema e, para tanto, contou com as teorias de Erving Goffman (2015, 2017) como outra referência para a nossa discussão teórica. Para esse embasamento, valeu-se, nesta pesquisa, de dois conceitos importantes do autor: a Instituição Total e o Estigma. Segundo Goffman (2015), as Instituições Totais são estabelecimentos que possuem como principal característica o controle total da vida dos seus internos, destacadamente: sua residência, seu trabalho, seu lazer e a educação, no caso das instituições educacionais. Outro conceito basilar nesta dissertação é a definição de Goffman (2017) de Estigma: um atributo depreciativo, uma marca desqualificadora para o indivíduo.

A partir de um modelo de categorias, estabelecido socialmente, a escola define o que é normal, com base nas atitudes e nos comportamentos que seriam naturais. Define-se, também, a quais categorias os estudantes devem pertencer e quais atributos são previstos para cada categoria. Quando esses atributos previstos não correspondem à realidade, quando são criadas imagens acerca do estudante, cria-se a Identidade Social Virtual. Já quando tais atributos

nomeados demonstram a realidade, cria-se a Identidade Social Real. A discrepância entre as duas Identidades Sociais, gera o Estigma. Essas atribuições pejorativas poderiam destacar o anormal nas relações escolares de alunos enquadrados como desviantes dos comportamentos desejáveis. Nosso estudo terá como questão investigar esses possíveis estigmas, identificando as discrepâncias entre as Identidades virtuais e as reais atribuídas aos estudantes com TDAH.

Refletindo, ainda, na contemporaneidade do tema tão relevante para o escopo do Fórum Sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade, entendeu-se, nesta pesquisa, que os estudos do sul-coreano Byung-Chul Han, a respeito do que o autor intitulou como “sociedade do cansaço”, também poderiam ser esclarecedores. Para o filósofo, atualmente a sociedade apresenta classificações de doenças que surgem em função de um excesso de possibilidades, quando as cobranças por resultados partem dos próprios indivíduos e não mais de pressões externas. Conforme definiu Han, a “positividade do poder é mais eficiente que a negatividade do dever” (2017, p. 25). O autor define, ainda, uma possível passagem para uma nova estrutura de sociedade, a qual ele chamou de sociedade do desempenho. Nesse novo modelo acontece uma transição de responsabilidade de retorno produtivo para o indivíduo, a cobrança pelo desempenho passa a ser do sujeito. O mundo passa a impor certa positividade, como se todos, a todo momento, pudessem e devessem estar felizes ou buscando essa felicidade. A aceleração que essa cobrança individual proporciona, poderia ser a causa e estaria na raiz do surgimento das doenças que o autor chamou de neurais, dentre elas o TDAH, foco desta dissertação.

Compreendendo o discurso científico como uma forma de problematizar o senso comum e propor perspectivas de reflexão e ação, a nossa pesquisa concorda com as definições de Gamboa (2000), que também entende a pesquisa como um meio de construir conhecimento e que uma investigação tem a intenção de solucionar um problema. Entretanto, existe uma ordem de prioridade em que se faz ciência (fim), pela pesquisa (processo) e com metodologia (caminhos). O método científico é necessário em todo processo de criação do conhecimento científico, porém não deve ser confundido com a técnica da pesquisa, como afirma Bertolini: “método envolve procedimentos sistemáticos em um plano mais geral, enquanto a técnica é a instrumentação específica da ação” (BERTOLINI *et al*, 2016, p. 92).

Levando isso em consideração, utilizaremos, na nossa investigação, a técnica de coleta de dados por entrevistas. Para a análise e discussão dos dados levantados, optou-se pela análise de conteúdo, baseando-se nos conceitos apresentados por Laurence Bardin (2016). Esse método foi desenvolvido para trabalhos efetuados em pesquisas qualitativas e, no caso

desta dissertação, a partir dos dados obtidos pelas entrevistas aplicadas com professoras e coordenadoras de escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

A coleta de dados ocorreu no mês de dezembro de 2019 e janeiro de 2020 e foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a 13 professores de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Entre os entrevistados estão três Coordenadoras Pedagógicas, uma professora que atua auxiliando a coordenação e nove professoras. O critério de seleção dos professores se deu pela adesão, todos envolvidos foram voluntários para responderem à entrevista, além de estarem atuando em escolas de primeiro segmento, como turmas do 1º ao 6º ano.

Foram realizadas as transcrições literais e sem correções, depois passou-se para a análise dos dados obtidos com as entrevistas. Assim, define Bardin a análise de conteúdo: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 38). Conforme prevê Bardin (2016), deve-se percorrer algumas etapas para a realização da análise de dados, como forma de preparar os dados para a interpretação desta pesquisa. Três são os passos previstos por Bardin: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A primeira fase, chamada de pré-análise, é aquela prevista para a organização do material que será analisado. Quatro são as etapas dessa organização: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e os objetivos e referenciação dos índices e elaboração de indicadores. A exploração do material consiste na segunda fase e tem como premissa a codificação, a classificação e a categorização. É uma fase de descrição analítica que é orientada pelas questões a investigar e referencial teórico. A última fase está relacionada ao tratamento dos dados, à inferência e à interpretação, na qual são destacadas as informações para análise, considerando as interpretações inferenciais. (BARDIN, 2016).

Para a organização estrutural desta pesquisa, definiu-se a divisão da dissertação em seis capítulos, sendo esses: a introdução, seguido pelo capítulo sobre Foucault: a normalização e a medicalização e outro para os Estigmas na escola. Depois será apresentado um capítulo para a discussão e as análises dos dados e a conclusão.

2 FOUCAULT - A NORMALIZAÇÃO E A MEDICALIZAÇÃO

O filósofo francês Michel Foucault nasceu em 1926 e faleceu em 1984, atuou como catedrático no Collège de France e seus estudos seguiram pela linha de entender o saber, o poder e a relação entre os dois, conseqüentemente, os processos de subjetivação. O autor

buscou compreender como o saber produz poder e, também, como o poder produz saber. A visão foucaultiana do poder está estritamente relacionada com as relações humanas, permeadas pelas relações de poder, o que ele chamou de microfísica do poder. Conforme disse Gallo “para Foucault, o poder encontra-se esparramado pelo meio social” (2004, p. 84). Essas relações de poder são produtoras de sujeitos, ocorrendo a subjetivação dos indivíduos.

Foucault falou um pouco sobre a instituição escolar na sua obra “Vigiar e Punir” (1975), livro no qual apresenta as suas interpretações sobre instituições de confinamento: prisões, hospitais, fábricas e escolas. Em tais instituições, destacadamente a escolar, o conceito de poder disciplinar está presente e atuante. A proposta de educar dentro do espaço escolar em si já prevê a subjetivação das crianças. Essa formação do sujeito é feita de forma individual, disciplinalizando os corpos.

A Pedagogia enquanto ciência, materializada na instituição escolar, está na base daquilo que Foucault chamou de sociedade disciplinar, base do mundo ocidental contemporâneo. As sociedades disciplinares foram as responsáveis pela individualização do poder, pelo processo de subjetivação (GALLO, 2004, p.94)

Silvio Gallo (2004), ao debater os conceitos relacionados ao poder, à subjetivação e à escola, baseando-se nos estudos de Foucault, foca nas tecnologias individualizantes. É argumentado com o autor francês a respeito de como a organização escolar “permite que todos os alunos sejam vigiados e controlados constantemente por um único professor” (GALLO, 2004, p. 92). Essa instituição parece ser o espaço de confinamento onde mais se observa o poder disciplinar sendo imposto.

É importante, neste estudo, entender a instituição escolar a partir das reflexões foucaultianas, especialmente, debatendo com o seu texto intitulado “Sujeito e Poder” (1995). A partir desse viés escolhido, para nortear o entendimento das dinâmicas e funções escolares, pode-se destacar a formação do sujeito. O poder disciplinar, em Foucault, mostra-se enquanto força de docilização e disciplinarização dos corpos dos alunos nas escolas e em outros espaços de confinamento. Entendendo o poder enquanto a ação sobre a ação do outro, nitidamente observado no contexto escolar, o autor se aprofunda nos estudos das instituições do Estado, especialmente aquelas baseadas nas relações de poder e vigilância, como presídios, quartéis e escolas.

Dentro dessas instituições, a possibilidade de controle baseado na observação constante e em vigiar é marcante e passa a moldar as relações sociais, especialmente as de formação dos sujeitos. A disciplina surge como forma pela qual a sociedade disciplinar busca normalizar os indivíduos, enquadrando-os na norma prevista. Diferentemente de como era o poder soberano, “ela produz um discurso sobre a regra natural, isto é, sobre a norma”

(REVEL, 2005, p.35). Segundo Foucault (1981 *apud* REVEL, 2005), a disciplina não surge no século XVIII, já era encontrada, dessa forma, há muito tempo em conventos e quartéis, por exemplo, mas:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que não visa somente ao crescimento de suas habilidades, nem ao incremento de sua sujeição, mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil ele for (FOUCAULT, 1981 *apud* REVEL, 2005, p. 35)

A noção de norma, da forma como Michel Foucault (1981 *apud* REVEL, 2005) a descreveu, surge do entendimento do que é mediano, do que seria previsto numa naturalidade. Assim, surgem também a dissociação entre normal e anormal, entre o doente e o são. Para Revel (2005), aquele controle disciplinar surge acompanhado de um biopoder que é responsável por determinar os rumos e comportamentos da vida e “das formas de governamentalidade que a ela estão ligadas” (ibid, p. 65). A transferência do poder soberano para o poder disciplinar passa pelo entendimento de que a imposição de normas é mais útil para a sociedade capitalista para a produção de corpos dóceis. O mecanismo pelo qual Foucault explicou essa transferência, baseou-se no Panóptico de Bentham.

O Panóptico foi uma idealização de prisão vislumbrada por Jeremy Bentham no terço final do século XVIII. Sua estrutura arquitetônica permitiria a observação de todos os presos a partir de um único vigia sediado numa torre central, de onde esse teria visão de todas as selas. Essas selas eram dispostas ao seu redor de forma circular. O presidiário não teria visão do vigia, mas entenderia que estava a todo momento sendo observado. Essa suposta observação constante levaria a uma disciplinarização do seu comportamento sem a necessidade de exercer-se um poder soberano, punitivo. A necessidade de coerção assim sumiria, o indivíduo, mesmo que por medo de uma suposta observação, teria que assumir a responsabilidade da sua própria normalização.

Foucault traz a perspectiva de que o poder é baseado numa trama de relações, não enquanto uma relação linear, do poder exercido de cima para baixo. Assim, para Foucault, o poder é uma relação que só pode ser realizada, ou seja, exercida, em relações de poder. Essa trama de relações acontece no cotidiano da sociedade disciplinar, no dia a dia dos indivíduos, como o autor nos diz é “uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos” (1995, p. 235). A partir das instituições formalizadas do Estado, como a escola, aconteceria a construção do sujeito.

Foucault procura entender as relações de poder que geram os ditos *anormais*, pontuando, ainda, que a normalidade está estritamente relacionada à maneira como as pessoas

agem ou reagem, o que está conectado a uma maneira de pensar e isso, por sua vez, está naturalmente ligado à tradição. Nessa mesma entrevista, o autor enaltece que o “mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início” (FOUCAULT, 2006, p. 297).

Nas diversas tramas das relações de poder, os ditos comportamentos “normais” são frutos de assujeitamentos, impostos e assimilados, ou não nos casos de resistência. Assim, a escola molda e forma identidades, muitas vezes intervindo para formas de adequar as condutas, de modo que o anormal se adequa ao normal.

Ao tentar entender como aconteceu a campanha pela educação nos séculos XVIII e XIX, buscou-se nos textos de Michel Foucault justificativas para o Estado assumir essa formação escolar e, ao mesmo tempo, convencer as famílias dessa nova necessidade. Foucault, no seu curso ministrado no Collège de France, apresenta seus argumentos de como a psiquiatria passa a fazer cada vez mais parte do dia a dia da sociedade. O autor apresenta três personagens que demonstram claramente uma busca pela definição, por parte do poder médico, do que seriam comportamentos desviantes da normalidade. O monstro, a criança indócil e os onanistas.

A cruzada antimasturbatória e pela educação é direcionada à família burguesa, ocorrendo paralelamente às novas formas de produção econômica, como modo de proteção da repartição dos seus bens. Nesse sentido, a família passa a ter unidade celular e preocupar-se com a influência de outrem nos seus filhos.

Os exames psiquiátricos passam então a serem referências basilares para os processos de normalização. Essa campanha pela educação, baseada na campanha antimasturbatória, acaba por generalizar o discurso médico das possíveis doenças em consequência do que antes era tratado como excentricidades. A sexualidade da criança e do adolescente passa a ser uma questão familiar, uma questão de controle presencial dos pais. É, pois, uma interdição e nada mais além do que controle corporal da infância, a partir do “contato direto pais - filhos, tão imperativamente prescrito nessa célula familiar, dá absolutamente todo o poder aos pais sobre os filhos” (FOUCAULT, 2010, p. 217).

Porém, essa vigilância, esse controle corporal, é baseado e justificado nas diversas consequências de doenças e lesões que, supostamente, a masturbação poderia causar. O poder médico passa então a estar presente diariamente e diuturnamente no seio da família, “a nova família, a família substancial, a família afetiva e sexual, é ao mesmo tempo uma família medicalizada” (FOUCAULT, 2010, p. 218).

Logo, a relação pais-filhos, que está se solidificando assim numa espécie de unidade sexual-corporal, deve ser homogênea à relação médico-doente; ela deve prolongar a relação médico-doente. É preciso que esse pai ou essa mãe tão próximos do corpo das crianças, esse pai e essa mãe que cobrem literalmente com seu corpo o corpo dos filhos, sejam ao mesmo tempo um pai e uma mãe capazes de diagnosticar, sejam um pai e uma mãe terapeutas, sejam um pai e uma mãe agentes de saúde (FOUCAULT, 2010, p. 217).

Justificando o controle do comportamento infantil, a partir das supostas consequências na saúde desses, o poder médico passa a agir dentro do núcleo familiar. Os pais passam a observar e reprimir qualquer ato considerado anormal nas crianças, baseando-se nas orientações prescritas pelos médicos. Surgem, assim, diagnósticos prévios, observados não pelos próprios médicos, mas pela família, no seu cotidiano. Estigmatiza-se, assim, possíveis masturbadores.

Surgem três conceitos foucaultianos que definem bem as formulações médicas para a justificativa dessa cruzada antimasturbatória. A questão de uma ficção da doença total, que remete à ideia de uma “descrição fabulosa de uma espécie de doença polimorfa, absoluta, sem remissão” (FOUCAULT, 2010, p. 207). O segundo conceito é o da fabulação científica, na qual os médicos defendiam que a masturbação poderia causar diversas doenças, da meningite à encefalite. E, ainda, o delírio hipocondríaco, em que as mais diversas consequências eram associadas ao hábito da masturbação durante a infância.

Contudo, foi com a noção de “estado” (introduzido por volta de 1860-70) que a psiquiatria, segundo Foucault, produziu um fundo causal permanente. O “estado” não é precisamente uma doença, mas são seus processos e episódios. Esses sim serão considerados doença. De acordo com Foucault (2010, p. 273), o “estado pode produzir qualquer coisa, a qualquer momento e em qualquer ordem”, como uma espécie de déficit geral das instâncias de coordenação do indivíduo.

Pela formação escolar seria possível a inclusão nas relações sociais pré-existentes e pré-definidas, passando então para uma condição de sujeito social. Assim, pela escola, a sociedade molda e forma identidades, muitas vezes intervindo nas mudanças dessas identidades, categorizada como normais e anormais: “Por meio de diferentes práticas – psicológica, médica, penitenciária, educativa – uma ideia, um modelo de humanidade têm tomado forma, e essa ideia de homem tem se tornado normativa, evidente e se passa por universal” (FOUCAULT, 2006, p. 299).

Foucault (2003 *apud* PORTOCARRERO, 2004) busca explicar como alguns dispositivos encontraram formas de normatizar os indivíduos, podendo, a escola, formular meios de correções para as crianças. “A escola, por exemplo, funciona como um pequeno

tribunal, com leis e infrações próprias para organizar as diferenças entre os indivíduos, atribuindo pequenas penalidades, bem como prêmios por merecimento.” (p. 174). A autora continua exemplificando como o dispositivo escolar atua:

A sanção é normalizadora porque impõe a regra a todos os que dela se afastam, impõe “toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (PORTOCARRERO, 2004).

A autora corrobora, ainda, com a ideia de que as instituições de confinamento serviram de base para a formatação da instituição escolar quando diz que os “conventos forneceram o modelo da célula que esquadrinha o espaço” (PORTOCARRERO, 2004, p. 173). Essas características permitiram o confinamento e o controle de um número grande de alunos, o que daria “condição de possibilidade do controle simultâneo”. O controle disciplinar dos corpos confinados na instituição escolar generalizou a docilização dos gestos e eficácia das atitudes dos alunos, assujeitando o indivíduo.

Portocarrero (2004) coloca, ainda, que na escola se tem um espaço eficaz de assujeitamento, mesmo após o abandono da ideia de internatos, que serviram para isolar as crianças a serem educadas. Dentro desses espaços, a ação do poder disciplinar aconteceu a partir das sanções e pequenos julgamentos. A vertente normalizadora dessas sanções é marcante, portanto, aqueles que não conseguiram enquadrar-se nessas normas passam a ficar destacados enquanto anormais. O processo de destaque dos normais e dos anormais a partir do poder disciplinar, dentro dessas instituições de confinamento, tem como consequência a subjetivação dos indivíduos. Portocarrero (2004) destaca que “Através da disciplina surge o poder da norma” e a partir de então uma educação padronizada, normalizante, na qual o assujeitamento acontece de forma linear, mas também, individualizante.

Em uma entrevista de Foucault, publicada por Dreyfus e Rabinow (1995), o filósofo francês tematiza as relações entre sujeito e poder, nunca focando no sujeito em si, mas nas relações de poder. Dessa forma, apresenta seus entendimentos dos desviantes, o: “[...] sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Dessa forma, as práticas divisórias do sujeito, na escola, podem concretizar um papel ainda mais marcante do que a transmissão do conhecimento construído historicamente. A própria seleção de alguns conteúdos em detrimento a outros já é uma decisão político-social,

formando e moldando os alunos. Como afirmava Foucault: “diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tomaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p.231).

Na instituição escolar se encontrou a condição para a normalização da nova família burguesa, com as suas necessidades, aqui especificamente relacionadas à educação, passando por processos de convencimentos das famílias para a concretização dessas. As escolas se valeram da cruzada antimasturbação para conquistarem a confiança dos pais no que diz respeito às matrículas de seus filhos nessas instituições. O espaço escolar ofereceria controle dos atos masturbatórios das crianças e adolescentes. No entanto, o Estado solicitou, não somente, que os pais controlem seus filhos, mas também que confiem essas crianças à tutoria escolar.

Foucault (2010) entendeu que o Estado passou a solicitar não só o ensino, mas também a normalização dos filhos da classe burguesa, enquadrando em normais ou anormais, a partir das suas instituições. Com base nos entendimentos do Poder Médico, essa classe foi convencida de que o controle dos onanistas dentro das escolas seria mais eficaz.

A sexualidade da criança é o engodo por meio do qual a família sólida, afetiva, substancial e celular se constituiu e ao abrigo do qual a criança foi subtraída da família. [...] Ela foi um dos vetores da Constituição dessa família sólida. Ela foi um dos instrumentos de troca que permitiram deslocar a criança no meio da sua família para espaço institucionalizado e normalizado da educação. (FOUCAULT, 2010, p.224)

O pensador francês entende que o controle da masturbação infantil não é o principal foco nas Escolas, mas sim uma formação social, mais profunda e mais nítida nas novas necessidades econômicas. A dita Cruzada antimasturbação é a ferramenta, a desculpa, que convenceu as famílias para a transferência dos seus filhos para a escola, essa instituição de confinamento. Para esse autor, é claramente a classe burguesa o foco dessa nova educação, “O que é que acontece pelo menos nas camadas sociais de que falei até agora, isto é, em linhas gerais da aristocracia e na burguesia? [...] para que elas possam ser úteis ao Estado” (idem, p. 222).

Essa formidável medicalização do anormal é, para Foucault, algo que abarca tudo e todos. Essa não se refere à saúde, embora possa englobar seu campo e é, ao mesmo tempo, fisiológica, psicológica, sociológica e até juridicamente desviante. Enfim, a nosografia das síndromes, dos delírios e dos estados justifica todos os processos desviantes do indivíduo. Ferreira (2015), na sua dissertação a respeito do “Fórum Sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade”, assim apresenta uma definição de Ilich (1975) para o termo medicalização:

[...] extensão do controle profissional a cuidados dispensados a pessoas em perfeita saúde é uma nova manifestação da medicalização da vida, sublinhando ter vindo

desse tipo de procedimento o aumento na quantidade de diagnósticos, doenças e tratamentos. (FERREIRA, 2015, p. 42)

A autora apresenta ainda nos seus estudos o entendimento de Foucault para o que seria as causas da distinção entre normais e anormais: “anormal e o degenerado como indivíduos indóceis e inassimiláveis ao sistema normativo de educação” (FERREIRA, 2015, p. 43). Dessa forma, pode-se perceber que as práticas divisórias dos sujeitos, no dispositivo escolar, ainda podem estar ancoradas nas mesmas argumentações dos séculos XVIII e XIX. A medicalização da família moderna pode estar revivendo, nos dias de hoje, as mesmas formas de assujeitamento entre os profissionais da educação, dos pais e dos estudantes.

3 A SOCIEDADE DO DESEMPENHO ACELERANDO OS NOSSOS ALUNOS

Na sociedade na qual estamos inseridos e vivendo o tempo tomou para si novos parâmetros. A velocidade com que a informação circula é extremamente acelerada e a cobrança por resultados é intensa. A análise dessa realidade feita pelo filósofo coreano, radicado na Alemanha, Byung-Chul Han assim concluiu: “o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal.” (2017, p. 7)

O autor afirma que:

Doenças neuronais como a depressão, Transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH)... Não são infecções, mas enfartos, provocados não pela negatividade de algo imunologicamente diverso, mas pelo excesso de positividade (HAN, 2017, p. 8).

Esses estados patológicos seriam causados por um excesso de positividade, na qual a sociedade do desempenho forma sujeitos de superação, que devem constantemente deixar a engrenagem de produção ativada. Essa exigência gera um esgotamento, exaustão, culpa e frustração, que acabam desenvolvendo tais patologias neuronais pela incapacidade de se dizer não, ao contrário, tudo pode, tudo é possível, nada é impossível. Nessa sociedade de desempenho, o normal é aquele que é considerado o sujeito com excelente desempenho: “A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos de obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos” (HAN, 2017, p. 22)

Para Han, a sociedade disciplinar idealizada por Foucault, baseada no dever, na qual o homem era o sujeito da obediência, constituída por asilos, presídios, quartéis, fábricas, e fortemente marcada pelo não poder, transformou-se numa sociedade de desempenho. O homem se torna sujeito de si mesmo, em que “no lugar de proibição, mandamento ou lei,

entram projeto, iniciativa e motivação” (HAN, 2017, p. 24). Para a afirmação do sujeito bem sucedido, a sociedade atual se constitui de academias, shoppings, bancos e laboratórios de genética.

O sujeito do desempenho não deixa de ser disciplinado, no entanto, trata-se de uma autodisciplina, o que implica numa falsa liberdade, pois o indivíduo acreditando ser o senhor de si mesmo não impõe limites e acaba se auto explorando até a sua autodestruição, pois o que importa é a conquista dos resultados. Portanto, “o explorado é ao mesmo tempo o explorador. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos” (HAN, 2017, p. 30). O sujeito agora precisa ser flexível para se tornar mais produtivo, resultando nos supostos adoecimentos psíquicos, oriundos dessa falta de liberdade na sociedade de desempenho. Assim, já não são mais os loucos e delinquentes de uma sociedade disciplinar, na qual o poder vinha de dentro para fora, mas depressivos e fracassados, em que se se é oprimido a partir de dentro.

[...] mudança topológica da violência, que está na base da mudança da sociedade da soberania para a sociedade do desempenho. O sujeito de desempenho está livre da instância de domínio exterior que o obrigue ao trabalho e o explore. Está submetido apenas a si próprio (HAN, 2017, p. 105).

Nessa sociedade do desempenho, descrita por Han (2017), a cobrança por resultados individuais, por felicidade extrema e por uma positividade eterna geram um estado quase permanente de aceleração. O autor assim define: “A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade do desempenho” (HAN, 2017, p. 22). As cobranças por excelência em série, por metas a serem cumpridas atrás de metas, sem cessar, podem tornar pais e estudantes acelerados ou superacelerados ou hiperativos. O filósofo sul coreano nos aponta para uma sociedade que naturaliza e patologiza a aceleração como forma de governar corpos e mentes para uma auto exploração e as consequências desse processo ainda precisam ser analisadas.

4 ESTIGMAS NA ESCOLA

Um diálogo com os textos do sociólogo Erving Goffman (2015, 2017) pode acrescentar sobremaneira a forma como se pretende entender as classificações de desvio, ou seja, as diferenças ou os diferentes aos padrões sociais estabelecidos. O autor, interacionista, tem a sua base de estudos vinculada à Escola de Chicago, essa é famosa por focar-se nos desvios e desviantes, buscando nos seus estudos o entendimento do diferente, do desviante. A

observação das interações diárias, rotineiras, apresentam certo nível de diferenças às regras, algo como os ditos *anormais*, conforme explicam Piccollo e Mendes (2012):

[...] o elemento cardeal do interacionismo é a análise da ação social como referente às interações entre os mais diversos sujeitos, vistos não como mônadas isoladas, mas, sim, indivíduos ativos que atuam mediante redes e grupos sociais. Todavia, aos interacionistas interessa fundamentalmente os contatos repetitivos expressos dia após dia, enfim, as interações que podemos nominar de usuais, mas não qualquer espécie das mesmas, e, sim, aquelas que portam alguma desconformidade às regras e aos padrões estéticos, culturais e corpóreos apreciados. Importa o desvio e a ênfase em se estudá-lo sociologicamente (2012, p. 48)

Os autores continuam na sua apresentação de como os interacionistas categorizam e estudam o desvio, resumindo assim: “todo fenômeno de desvio é definido pelo sinal da diferença” (PICCOLLO; MENDES, 2012, p. 49). Aquele que é entendido como desviante ficaria destacado como “dessemelhante ao conjunto de saberes e padrões demarcados como hegemônicos” (ibid, p. 49). Esse grupo de estudiosos, denominados interacionistas, busca aprofundar suas pesquisas em como certos rótulos são aplicados a grupos específicos, além de:

[...] analisar possíveis consequências na constituição da personalidade provocada pela prática da rotulação pejorativa, portanto, rompe-se com o modo de investigação funcionalista, na medida em que o desvio não é simplesmente o fato objetivo de não se conformar com as normas, mas a consequência de um rótulo colado nas costas do desviante, logo transformado em estigma (PICCOLLO; MENDES, 2012, p. 49).

Introduz-se, pois, a discussão acerca do estigma apresentado por Goffman (2017) se trata, agora, sobre o entendimento que trouxe para a reflexão dos estudantes diagnosticados com TDAH. Buscou-se, nessa pesquisa, observar a relação do estigma imputado a esses estudantes com o desvio dos padrões normativos e disciplinares previstos para a escola. O autor classificou como “identidade social” a forma como se busca identificar o outro nas relações sociais. Essa classificação iria além do status social, pois incluiria também outros atributos.

[...] quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" - para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação" (GOFFMAN, 2017, p. 5)

Essas análises prévias passam a pautar as expectativas criadas para entenderem e acolherem (ou não) aquele indivíduo e passam a determinar o que é enquadrado como “normal” ou “anormal”. No caso dos estudantes, aqueles que apresentam os comportamentos desviantes ou incorrigíveis, são rotulados com a identidade social de portador de um transtorno. Goffman (2017) nos coloca que essa rotulação prévia muitas vezes é baseada em expectativas e não necessariamente em fatos, “o caráter que imputamos ao indivíduo poderia

ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial” (GOFFMAN, 2017, p. 6). Essa associação de caráter prévio o autor chamou de “identidade social virtual”. Para os atributos que o indivíduo comprovadamente possui, o autor deu o título de “identidade social real”.

Nesta pesquisa, focou-se buscar a discrepância entre as identidades virtual e real dos estudantes diagnosticados com TDAH. É importante aqui salientar que existe uma seleção dos atributos escolhidos para uma suposta fundamentação da criação da identidade social virtual: “Observe-se, também, que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo”. (GOFFMAN, 2017, p. 6)

Não obstante essas características são as que determinam o estigma gerado para o indivíduo em questão, por exemplo, estudantes com desvios de comportamento, apresentando agitações, poderiam ser estigmatizados como portadores de TDAH. Nesse processo, observa-se uma teia de relações, de negação a determinados assujeitamento, logo o “termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (GOFFMAN, 2017, p. 6).

Torna-se importante a discussão acerca das definições de estigma, pois pode favorecer o entendimento de como o dispositivo escolar tem classificado seus estudantes como anormais, no nosso caso específico, quais seriam os supostos estigmas destinados aos portadores de TDAH. Destacam-se para tal, as obras de autoria de Erving Goffman, em especial: “Manicômios, prisões e conventos” (2015) e “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” (2017).

A partir desses textos e de artigos que argumentam com Goffman, buscamos construir um raciocínio de identificar a elaboração de uma identidade virtual para os alunos que fogem ao padrão esperado de comportamento. Essa identidade, no entendimento de Goffman (2017), está diretamente relacionada com a forma como nos apresentamos para os outros, ou ainda, na forma como os outros criam expectativas ao nosso respeito:

É provável que o mais afortunado dos normais tenha o seu defeito semi-escondido, e para cada pequeno defeito há sempre uma ocasião social em que ele aparecerá com toda a força, criando uma brecha vergonhosa entre a identidade social virtual e a identidade social real. Portanto, o ocasionalmente precário e o constantemente precário formam um continuum único, sendo a sua situação de vida passível de ser analisada dentro do mesmo quadro de referência (GOFFMAN, 2017, p. 138).

Na sua obra “Estigma”, Goffman (2017) intitula esse enquadramento como “Identidade Social”, a qual pode ser real ou virtual. “A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua identidade social real” (ibid, 2017, p. 6). Já a

identidade social virtual, segundo o autor, estaria mais vinculada à forma como os outros julgam previamente o caráter. O estigma surgiria, então, não como uma definição baseada nas características dos indivíduos, mas pautado nas representações que os outros esperam ver nesse indivíduo.

A discrepância entre o que seria a identidade real e a identidade virtual seria o estigma atribuído, normalmente de cunho pejorativo. No caso investigado nesta pesquisa: “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos”. (GOFFMAN, 2017, p. 6)

Goffman (2017, p. 5) explica que “o termo estigma foi criado pelos gregos para se referir a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava”. Na origem da definição grega, as marcas expostas nos corpos determinavam a avaliação dos indivíduos previamente. Não só marcas de nascença, mas, também, marcas imputadas pelo posicionamento social, como grafias em escravos, por exemplo.

Já para Nascimento (2009), o olhar daqueles considerados normais, em conformidade com um tipo médio e não possuidor de patologias, quando direcionado aos sujeitos estigmatizados, reforça o próprio estigma. Na sua dissertação, o autor destaca que a característica marcante, a qual gera uma identidade virtual, pode ser tão preponderante a ponto de ser considerado somente um defeito. Isso geraria uma discrepância tão forte entre as identidades real e virtual, que o próprio estigmatizado se enxergaria a partir do seu estigma ou defeito. Desse modo, o estudante assumiria a identidade social estigmatizada, justificando seu suposto comportamento desviante. Para esse autor, as consequências dos signos que o estigma imputa aos indivíduos “vão se associar à identidade social do indivíduo, que irá persegui-lo por toda vida” (NASCIMENTO, 2009, p. 69).

Três foram os tipos de estigmas classificados por Goffman (2017), são eles: as abominações do corpo, as culpas de caráter individual e os tribais. Nota-se que em todos os tipos o que é destacado são os padrões desviantes à normalidade, aqueles que não são encontrados no grupo considerado padrão. O anormal passa a ser classificado, ganha um rótulo, uma marca, ou seja, é estigmatizado. Atualmente, pode-se afirmar que as marcas surgem do campo simbólico. Porém, continuam sendo mecanismos de exclusão (GOFFMAN, 2017).

Aconteceu, ainda, uma forma positiva de enxergar os estigmas. No entendimento cristão, mesmo nessa forma, destaca-se que aquele que foge ao padrão normal, recebendo um

trato diferenciado. O autor apresenta, ainda, um entendimento de estigma na era cristã, quando fala mais sobre os

[...] dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo. O primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomava uma forma de flores em erupção sobre a pele, e o segundo uma alusão médica a essa alusão religiosa referia-se a sinais corporais de distúrbio físico (GOFFMAN, 2017, p. 5).

Esse seria um entendimento divino a respeito das marcas de nascença, mas que, ainda assim, classificava como diferentes os portadores das marcas divinas. Anteriormente à era cristã, a forma como os gregos entendiam a estigmatização é explicada por Goffman como uma segregação por características físicas que destoavam dos ditos normais.

Socialmente, quando os indivíduos são categorizados, acontece uma atribuição de valores bons ou ruins, os quais definem a identidade social de cada um. Essa atribuição de valores, normalmente negativos, gerariam a estigmatização. No caso dos estudantes objetos desta pesquisa, esses estigmas baseados no comportamento destoante, geraria a medicalização da educação, cujos desvios da normalidade do comportamento são entendidos como problemas neurobiológicos passíveis de tratamento médico. Goffman pontua que:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] (GOFFMAN, 2017, p. 12).

Ainda nos entendimentos do autor, essa forma de classificação prévia leva a definições de tratamento baseados em expectativas, predefinições de comportamento ou atitudes. O cotidiano escolar classifica e diferencia as crianças não só pelo aprendizado, mas, também e, principalmente, pelo comportamento. A diferenciação entre normais e anormais considera, de uma maneira geral, sinais externos (estigmas), de atitudes consideradas desviantes. Muitas vezes, desconsiderando características do dia a dia desse estudante, de sua microsociologia, totalmente individuais e únicas, como nos coloca Goffman: “[...] o conjunto de fatos conhecidos sobre uma pessoa íntima não se encontra combinado em nenhuma outra pessoa no mundo, sendo este um recurso adicional para diferenciá-la positivamente de qualquer outra pessoa” (GOFFMAN, 2017, p. 66).

No cotidiano escolar, comportamentos oriundos de fatos sociais são encobertos por marcas estigmatizantes, muitas vezes aparecendo como dificuldades de comportamento ou de aprendizagem. Essas marcas entendidas como culpas dos próprios estudantes tendem a ser entendidas como problemas médicos. Ou seja, diferenças que poderiam ser oriundas de outras

vertentes da vida do indivíduo são classificadas como doenças. As diferenças, então, não seriam como os estigmas gregos, marcados na pele, mas comportamentais. Como afirma Goffman (2017): “[...] na essência de seu ser, um aspecto geral e central dele, que o torna diferente, não só no que se refere à sua identificação, daqueles que são muito parecidos com ele” (GOFFMAN, 2017, p. 67).

O estatuto oculto (ou não) de comportamento escolar acaba por sugerir e estimular classificações e tratamentos de diferenciação. Os meios pelos quais a escola diferencia as crianças, em normais ou anormais, “[...] podem-se apegar e entrelaçar, como açúcar cristalizado, criando uma história contínua e única de fatos sociais que se torna, então, a substância pegajosa à qual vêm-se agregar outros fatos biográficos”. (GOFFMAN, 2017, p. 67)

Quando as crianças são destacadas por esse ou aquele comportamento desviante ocorre o controle social, em que as diferenças são entendidas como desvios e as consequências na formação da personalidade dessas crianças se torna uma preocupação de Goffman. No início da sua obra “Estigma” (2017), o autor apresenta essa carta de uma jovem que sofreu por toda infância e juventude pelo fato de possuir uma má formação no nariz, que a fez ser destacada negativamente, conforme o autor:

[...] quando eu era criança não era tão ruim porque cheguei a me acostumar com as caçoadas que os meninos do meu quarteirão faziam de mim, mas agora eu gostaria de ter namorados, como as outras meninas, e sair nas noites de sábado, mas nenhum rapaz sairá, já que nasci sem nariz - embora eu dance bem, sou bem feita de corpo e meu pai sempre me compre lindas roupas. Passo o dia inteiro sentada, me olhando, chorando. Tenho uma grande cavidade no meio do meu rosto que amedronta as pessoas, e a mim mesma, e não posso, portanto não posso culpar os rapazes que não querem sair comigo. Minha mãe me ama muito, mas chora quando olha para mim. Que fiz eu para merecer um destino tão terrível? Devo me suicidar? Sinceramente desesperada. (GOFFMAN, 2017, p. 4)

As marcas que causam a estranheza, a diferenciação e a distinção entre normais e anormais, muitas vezes acabam por excluir, mesmo que de forma voluntária o estigmatizado, como no caso da menina da carta citada por Goffman. A menina se excluiu do convívio social após os traumas por diferenciação no tratamento dos outros com ela. Esse tipo de tratamento diferenciado baseado nas estigmatizações, nas definições prévias dos indivíduos, poderia ser observado nos encaminhamentos que acontecem nas escolas, com alunos supostamente portadores de TDAH.

A sociedade impõe categorias para os indivíduos, inclusive para os estudantes nas escolas, e, dessa forma, aparecem as exigências de atributos. Tenta-se, então, prever ou induzir o comportamento normal.

Cabe também destacar um possível paralelo entre os estudos de Goffman a respeito das escolas internas e os estigmas apresentados aos alunos ditos “anormais” das escolas contemporâneas. No seu livro intitulado *Manicômios, prisões e conventos*, Goffman (2015) apresenta uma importante definição sobre a “Instituição Total”. Essa consiste num “local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 2015, p. 11).

Como exemplos de Instituições Totais, temos os asilos, que servem para cuidar de pessoas consideradas incapazes pela sociedade, mas não oferecem riscos; os sanatórios (ou manicômios), os quais retiram do convívio social aqueles que significam riscos não intencionais; os presídios para pessoas que intencionalmente oferecem riscos para a comunidade; as instituições criadas para realizarem um trabalho específico, como quartéis e internatos e as instituições para refúgio do mundo, como mosteiros, por exemplo.

Cabe aqui destacar que Goffman classifica, da mesma maneira, enquanto instituição total, as escolas internas, conforme o trecho a seguir:

[...] instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias dos empregados) (GOFFMAN, 2015, p. 16).

Dentro das denominadas instituições totais acontece toda a vida e todas as atividades que a sustentam. Aqueles que estão isolados do mundo dentro dessas instituições realizam todas as suas tarefas no mesmo ambiente e na companhia das mesmas pessoas, notadamente os portadores da mesma marca ou estigma. Toda organização da estrutura burocrática dessas instituições é planejada para que os presos, os “doentes” ou mesmo os alunos sejam controlados o tempo inteiro sob uma única autoridade. Isso é algo bem semelhante ao que Foucault identificou como instituições de confinamento, em “*Vigiar e Punir*” (2014).

Na segunda parte do livro, Goffman (2015, p. 24) apresenta as consequências psicológicas no comportamento do indivíduo que passa a ser interno. Um termo importante nas suas obras é o conceito do Eu (aqui será chamado de *Self*, como no original). Para adaptar-se aos novos costumes exigidos dentro das instituições totais, os internos passam por ajustamentos do *self*, tensionamentos causados por causa de uma força de controle sobre os indivíduos.

Por ocasião do ingresso de um internado a estas Instituições Totais é apresentado a esse toda uma forma de comportar-se. O chamado processo de mortificação do *self* acontece

de modo que esse novato passe a controlar e suprimir os seus comportamentos anteriores, algo como encaixar-se na normalidade prevista. Esse processo é efetivo enquanto nessas instituições a ruptura com o mundo exterior é total ou ao menos quase total. Apesar dessa diferença, parece que podemos observar na rotina escolar uma tentativa de um tipo similar de normalização, algo como o que escreveu Goffman sobre as Instituições Totais:

O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua *carreira moral*, urna carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que tem a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele. Os processos pelos quais o eu da pessoa é mortificado são relativamente padronizados nas instituições totais (GOFFMAN, 2015, p. 24).

As próprias barreiras impostas entre a instituição e o mundo externo já atuam como primeira etapa dessas alterações do *self*. As tecnologias para disciplinarem os corpos acontecem em toda sequência de atividades, sempre de forma planejada e controlada, mesmo os momentos de lazer, muito similar ao que acontece nas escolas, com os horários todos determinados, inclusive os horários de recreio. Outra importante similaridade é a utilização de uniformes, padronizando os alunos, fazendo com que o “o indivíduo seja despido de sua aparência usual” (BENELLI, 2014, p. 30), tornando nítida a necessidade de mortificação do vestuário do *self* desses estudantes. Outra mortificação marcante do *self* dentro das escolas é a liberdade de movimentar-se ou mesmo de ir ao banheiro, qualquer uma dessas atividades comumente dependem de autorização da professora.

É possível traçar certo paralelo entre essas mortificações do eu nos internados nas instituições totais com o assujeitamento dos alunos supostamente portadores de TDAH nas nossas escolas. Independentemente dos nossos espaços escolares não configurarem instituições totais na sua definição completa, afinal as crianças saem dos seus turnos e retornam para o seus lares, a ideia de controle total continua acontecendo, afinal o respaldo de um laudo e da utilização de medicamentos não acontece só junto aos professores, mas, também, junto à família. Por exemplo, recompensas por autocontrole de comportamentos, como brindes ao final de aulas ou bimestres, ou mesmo autorizações para alunos indóceis saírem de sala por alguns instantes: “[...] contrastando com esse ambiente rígido, apresenta-se um pequeno número de “prêmios” ou “privilégios” claramente definidos, obtidos em troca de obediência [...]” (BENELLI, 2014, p. 38)

A esse sistema de recompensas, as quais claramente tem a intenção de mortificação do *self* que o aluno traria de sua vida exterior à escola, acontecem também os castigos que “são definidos como consequência de desobediência às regras” (BENELLI, 2014, p. 38). Como situações corriqueiras na escola da retirada de atividades de lazer, como o recreio, ou até

mesmo da retirada de atividades curriculares prazerosas para os alunos, como aulas de Educação Física, como o autor definiu: “Um conjunto de tais castigos é formado pela recusa ou retirada, temporária ou permanente, de privilégios”. (BENELLI, 2014, p. 38)

Outra similaridade com a normalização que assistimos na escola, especialmente para grupos de alunos classificados como *anormais* é o que o autor chamou de “táticas de adaptação”. Tais táticas seriam formadas a partir de ajustamentos, primários ou secundários, os primeiros quando esses se adaptam e assujeitam-se ao sistema apresentado e os segundos quando se valem de meios ilícitos para burlar as práticas previstas na rotina, as quais permitiriam que: “os internados consigam satisfações proibidas ou obtenham, por meios proibidos, as satisfações permitidas” (GOFFMAN, 2015, p. 54). Essas táticas de adaptação muitas vezes surgem em situações de criatividade dos alunos, nas suas participações sociais no ambiente escolar, marcadamente aqueles que supostamente fugiram à normalidade.

Buss-Simão (2013) apresenta no seu artigo sobre os ajustamentos no contexto escolar reflexões sobre os estudos de Goffman, enquadrando-os nos ambientes escolares. Na sua pesquisa busca entender como as crianças seriam capazes até de subverterem situações de assujeitamento ou de reproduzirem comportamentos estigmatizantes, “podendo, com isso, participar da reprodução social de preconceitos, estereótipos e idealizações conservadoras” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 155). A autora assim afirmou: “[...] ao analisar instituições totais, é possível afirmar que, também nas instituições de educação infantil, tanto os ajustamentos primários como os ajustamentos secundários são definições sociais que coexistem nessa instituição.” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 156).

Pode-se dizer que em situações distintas, os sujeitos da escolarização respondem de acordo com os ajustamentos primários ou secundários. Numa sociedade considerada ideal, em que os assujeitamentos aconteceriam de forma a normalizar os seus membros, as crianças dentro das escolas responderiam aos estímulos disciplinares, de forma que seus ajustamentos primários seriam destacadamente os que mais aconteceriam. Esses alunos agiriam “cooperativamente com a atividade exigida por uma organização, e sob as condições exigidas” (GOFFMAN, 2015, p. 159). No entanto, parece que aqueles que incorrem mais vezes nas formas secundárias de ajustamentos acabam por destacarem-se negativamente e passariam a ser passíveis de estigmatizações.

Para entender e visualizar esses ajustamentos secundários, Buss-Simão (2013) buscou interpretar como atitudes desviantes podem subverter o sistema, ou seja, as instituições podem valer-se de incorporar e legitimar determinadas práticas, “um ajustamento secundário pode tornar-se um ajustamento primário legitimado institucionalmente” (BUSS-SIMÃO, 2013, p.

157). A autora ainda cita que as instituições mantêm o controle e a soberania e que essas adaptações e legitimações são fundamentais. Essas incorporações, inclusive, poderiam reforçar algumas estigmatizações dos alunos diagnosticados com TDAH, por exemplo, a aceitação da necessidade de movimentar-se em sala de aula.

Nas práticas divisórias dos estudantes sempre se procurou identificar o normal do anormal (FOUCAULT, 2010). Desde as primeiras iniciativas de organização do espaço escolar, podemos encontrar sistemas de identificação e classificação dos estudantes, seja nas formas de organização espacial seja nos modos de vigilância e disciplina dos corpos nos espaços delimitados (FOUCAULT, 2010). As campanhas pela educação e contra a masturbação (engodo para iludir os pais e medicalizar a família moderna), nos séculos XVIII e XIX, já buscavam diferenciar as crianças, estabelecendo os respectivos estigmas. Essa diferenciação entre aqueles que desfrutam de uma normalidade e os que destoam e recebem pejorativamente os atributos desqualificantes, já foi relatada na história da própria organização escolar.

O nosso estudo buscará analisar essa discrepância (entre identidade virtual e real), pelos atributos, nas falas dos profissionais da educação, nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Essa discrepância aparece quando são imputados atributos, ou até categorias para os estudantes, baseados em avaliações de comportamento no ambiente escolar. Pretende-se identificar nas falas desses profissionais a existência (ou não) de atributos e estereótipos, os quais estigmatizariam os estudantes. As expectativas dos profissionais entrevistados poderão surgir nas falas e, assim, permitirem que se faça a identificação do que está sendo entendido por eles como problema, como atitudes e comportamentos passíveis de serem encaminhados ao tratamento médico, caracterizando o estigma como aqui entendido.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para o levantamento dos dados, realizamos as mesmas perguntas, da entrevista semiestruturada, para todos os participantes. Como critério de seleção para o grupo de entrevistados, determinou-se que todos deveriam ser da rede municipal de ensino e que seriam professoras regentes ou docentes atuando na coordenação da escola.

Ao todo foram realizadas treze entrevistas, sendo dez dessas gravadas e transcritas, três solicitaram que fizessem suas respostas de forma escrita. Optou-se, nessa pesquisa, por não se descartar nenhuma das respostas.

Como forma de manter o anonimato das entrevistadas usou-se aqui o termo Pr seguido do número relativo à transcrição. Desse grupo, nove professores estão atuando como regente de turma e três estão atuando na coordenação da escola, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Relação das entrevistadas

		Função
1	Pr1	Professora Regente, 5ºAno
2	Pr2	Professora Regente, 2ºAno
3	Pr3	Professora Regente, Anos Iniciais
4	Pr4	Professora Regente, Anos Iniciais
5	Pr5	Professora Regente, 5ºAno
6	Pr6	Professora Regente, 3ºAno
7	Pr7	Professora Regente, 1ºAno
8	Pr8	Auxiliar Coordenação
9	Pr9	Professora Regente, 2ºAno
10	Pr10	Professora Regente, Anos Iniciais
11	Pr11	Coordenadora Pedagógica
12	Pr12	Coordenadora Pedagógica
13	Pr13	Coordenadora Pedagógica

Com relação à transcrição, optou-se, nesta dissertação, por fazer a transcrição literal e completa das entrevistas realizadas por áudio. Com isso, possíveis vícios nas falas das professoras não foram omitidos. Os únicos dados obtidos nas transcrições são aqueles relacionados à identificação da escola em que a professora atua. Após uma primeira leitura flutuante e a Associação de categorias às falas das professoras, foi possível dar continuidade ao processo de análise do conteúdo, segundo entendimento de Bardin (2016).

A análise dos conteúdos de Bardin (2016) é baseada num conjunto de técnicas focadas nas comunicações, usada para os estudos qualitativos. A etapa inicial, a primeira fase, é a definida como “pré-análise”, acontecendo, nela, a “leitura flutuante” das transcrições das entrevistas, a qual foi um primeiro contato com os documentos que serviram de base para estas análises. Além dessa leitura, buscou-se elaborar os indicadores, o que possibilitou o recorte dos trechos das entrevistas para análise. Esses chamados de “unidades de registro” configuram o foco da segunda etapa, chamada de “exploração do material”, na qual aconteceu

a definição das categorias, codificando, assim, essas unidades de registro. A terceira, e última etapa, é aquela que diz respeito ao tratamento dos dados, inferência e interpretação, na qual as informações são destacadas e culminaram nas interpretações inferenciais desta dissertação.

Valeu-se de uma forma de relacionar os aprofundamentos teóricos com as características próprias das expressões provenientes das entrevistas, no caso desta dissertação. Para a continuação desse processo de análise, após a leitura das transcrições, escolheu-se pela análise categorial, baseada em “operações de desmembramento do discurso em unidades, em categorias” (BARDIN, 2016, p. 117). Buscou-se, nessa etapa, a separação das unidades de registro, a partir das categorias criadas, de forma a realçar além do sentido gramatical das falas, mas uma forma de significação do conteúdo. Para essa significação, a experiência de mais de uma década atuando como professor em escolas públicas, com estudantes da mesma seriação dessa pesquisa se tornou fundamental para as análises.

Após a leitura das transcrições e a associação à fundamentação teórica desta dissertação, estabeleceu-se quatro categorias que balizaram a seleção das unidades de registro. Na Tabela 2, a seguir, estão relacionadas as quatro categorias para análise.

Tabela 2 - Relação das categorias de análise

Tabela 2 - Relação das categorias de análise

	Categorias
1	A organização ou orientação do TDHA na escola
2	O TDAH enquanto fato social
3	A escola normalizadora e a prática medicalizante na Educação
4	Identidade Social Virtual e (in) disciplina

5.1 A organização ou orientação do TDHA na escola

Referente à pergunta C. Há alguma orientação na escola para o reconhecimento de alunos com TDAH?

Com relação às possíveis orientações ou até mesmo à possibilidade de existência de cartilha nas escolas do município relacionada à identificação de alunos com suposto TDAH, as professoras não apresentaram unanimidade no discurso. Enquanto uma boa parte delas

questiona a ausência de orientação, um grupo menor afirma que são realizados, até mesmo, cursos voltados à orientação dos professores da rede de ensino, visando o reconhecimento dos alunos com TDAH.

Apenas uma professora relatou que a rede efetivamente apresenta formações com temas relacionados aos estudantes com TDAH: “a rede municipal promove formação com frequência e algumas já tiveram esse tema” (Transcrições, Pr10). Cabe ressaltar que a rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro é a maior da América Latina, possivelmente, tais capacitações não atendam aos professores na totalidade da rede.

Para cinco dessas professoras (Pr2, Pr3, Pr7, Pr8, Pr12), não existe ou acontece qualquer tipo de orientação nas escolas para o reconhecimento de alunos com o suposto TDAH. Conforme uma dessas relatou: “É, conheço o TDAH, é, não tenho nenhuma orientação na escola pra reconhecer esses alunos” (Transcrições, Pr2); e, para outra: “não há nenhuma orientação específica da Escola para o TDAH” (Transcrições, Pr12). Já no depoimento da professora Pr8 aparece um direcionamento da falta de orientação vir de um nível superior à escola, no caso a Secretaria de Educação: “a gente recebeu esse menino, no caso, mas nós não temos nenhuma orientação vinda da secretaria, tá, nenhuma” (Transcrições, Pr 8). Isso foi corroborado por outra entrevistada: “Não existe orientação na escola, nunca recebi, assim, uma orientação na escola, é sobre, é TDAH, ou como reconhecer alguns sintomas ou poder perceber isso no aluno”. (Transcrições, Pr 3)

Nas falas dessas professoras, a falta de orientação nas escolas parece ser um problema e algumas chegam a transmitir certa sensação de descaso com suas atuações profissionais, na forma como os alunos são distribuídos nas turmas. Como podemos perceber na fala da entrevistada Pr7: “e não, não há nenhuma orientação na escola para o reconhecimento de alunos com esse transtorno” (Transcrições, Pr7). Já para a outra entrevistada o incômodo e o modo como isso atrapalha sua labuta ficaram claras nestes comentários sobre a forma como os alunos são alocados nas turmas:

Porque o município ele-ele coloca, ähn... crianças com essas questões e outras também, só que ele não tem nenhum tipo de capacitação ou de orientação de como a gente deve lidar, e como reconhecer os sintomas. (Transcrições, Pr1)

E assim, é... uma coisa muito ruim é que, os professores não recebem nenhum tipo de, em nenhum transtorno, seja de déficit de atenção, TDAH, enfim, a gente não recebe nenhum tipo de orientação. Cartilha? Nem pensar. Nada. É, simplesmente colocam na nossa sala e a gente que, que se vire nos trinta. Então não, nenhuma escola que eu passei, nunca me deu nenhuma orientação. É, em vinte anos de município, nunca tive nenhum, nenhuma capacitação de como lidar com essas crianças, como agir, como reconhecer, enfim. (Transcrições, Pr1)

Nos relatos de duas professoras (Pr4 e Pr9), as escolas realizam conversas ou discussões em reuniões pedagógicas, ou momentos de planejamento, para orientar os professores em relação ao reconhecimento de estudantes com o possível TDAH. Para a entrevistada Pr4, cabe ao professor buscar as informações sobre o assunto em função da forma vaga com a escola trata o mesmo: “Orientações passadas na escola é... são as discussões feitas nas reuniões e a troca entre os professores. É... e o que, o que reforça é o que nós é... de acordo com interesses de cada profissional. Porque é... é muito vago. (Transcrições, Pr4)

A fala da entrevistada Pr9 corrobora com esse entendimento de que a escola realiza conversas sobre o tema, porém, apresenta uma nova realidade nessa pesquisa, o fato do interesse da escola em buscar informações com os responsáveis dos alunos sobre o comportamento fora da instituição de ensino.

A escola orienta os professores a reconhecerem esses alunos com TDAH, conversando com os professores, perguntando se têm algum aluno com dificuldade. Aí a gente passa para a coordenadora e a gente faz uma entrevista com os pais, conversa com eles, pergunta se esse comportamento se repete em casa também. (Transcrições, Pr9)

Uma das professoras, apesar de também sinalizar com a ausência de orientação na escola, apresenta na sua fala a intencionalidade de destacar os estudantes que não se enquadram na normalidade de comportamento, para que esse seja encaminhado para avaliação, processo esse que ela chamou de “investigação”: “não há orientação específica para o TDAH, mas de modo geral, fazemos observações para possíveis reconhecimentos... Na verdade na intenção de sinalizar para os responsa necessidade de investigação”. (Transcrições, Pr 1)

No sentido de destacar o estudante considerado *anormal* no seu comportamento e aprendizagem, na entrevista da professora Pr6 há uma citação a um instituto da Secretaria Municipal de Educação. O Instituto Helena Antipoff é o setor encarregado na secretaria do município do Rio de Janeiro em capacitar os professores para atenderem aos estudantes da Educação Especial. Cabe salientar que o estudante com TDAH não está enquadrado como foco da Educação Especial: “A única orientação que existe na escola é a gente indicar para uma avaliação do Instituto Helena Antipoff, pra gente tentar conseguir um estagiário e um apoio”. (Transcrições, Pr6)

Uma das professoras destaca, ainda, que o tempo de experiência influencia na forma como associar as marcas ou atributos pejorativos aos casos de estudantes com o diagnóstico de TDAH: “Acredito que um professor que tenha acabado de se formar, por exemplo, ele não

vai conseguir perceber que o aluno tem TDAH. Ele vai achar que o aluno é agitado, que o aluno não tem limite, que o aluno é mal educado.” (Transcrições, Pr5)

A partir da análise dos trechos das entrevistas sobre as respostas à pergunta “C. Há alguma orientação na escola para o reconhecimento de alunos com TDAH?” Percebe-se que para grande parte das entrevistadas deveria existir capacitações ou orientações, na escola, para dar mais suportes às professoras sobre a questão do TDAH. Há uma necessidade de maiores orientações para que os procedimentos medicalizantes sejam melhor administrados, por parte das docentes.

5.2 TDAH enquanto fato social

Referente à pergunta E. Quais os comportamentos no (a) aluno (a) com TDAH que o (a) diferencia dos demais?

Han (2017) defendeu que uma das consequências da "sociedade do desempenho", são as doenças "neurais", incluindo nessas o TDAH. O entendimento do TDAH, e de outras possíveis doenças neurais, como fato social, é gerado a partir de uma pressão social por desempenho exagerado e atenção a múltiplas informações paralelamente. Algo parecido com o entendimento dessa nova sociedade descrita por Han (2017) pode ser encontrado na fala da professora Pr3, na qual traços dessas múltiplas informações são descritos por ela.

É, hoje no mundo tecnológico, com a aceleração das informações, né, uma criança no mundo atual, ela é bem mais acelerada, e ficar nessa escola que não se pode falar e não se pode se mexer, não pode se levantar, é extremamente difícil. Então, eu acredito que o que dificulta o TDAH é a educação dos corpos, que é feito pela escola de uma forma é, maciça é, desde sempre, de desde o primeiro, educação infantil já começa educação dos corpos, né. E-e talvez, seja uma característica da escola que ela não abre mão, né, pro funcionamento dela, que precisa ter aquela, aquelas regras pra poder funcionar bem (Transcrições, Pr3)

Ao mesmo tempo em que a professora Pr3, na fala citada anteriormente, associa a realidade contemporânea, de “aceleração das informações” (Transcrições, Pr3), uma outra docente cita que, no seu entendimento, o fato do estudante realizar diversas atividades ao mesmo tempo, caracterizaria a presença de TDAH, conforme a sua fala: “Uma impaciência, agitação constante, não se concentra nunca, faz diversas coisas ao mesmo tempo e não finaliza nada, sua fala é rápida, não consegue ter atenção para ver TV, não senta para se alimentar entre outras coisas” (Transcrições, Pr12).

A realidade dessa sociedade acelerada parece fazer com que aumentem as interpretações sobre estudantes com transtornos, em especial o TDAH. Essa agitação da

sociedade está sendo transferida de forma parcial para dentro da escola e a cobrança por um comportamento dentro dessa nova norma parece continuar a ser efetiva.

[...] na rede pública, nós tivemos um aumento considerável de crianças, né, com um comportamento diferenciado, né, e que o professor, às vezes generaliza, acha até que é TDAH, e não é né, que era o hiperativo de antigamente. Então assim, às vezes a criança é só bagunceira, a criança é só agitada, é uma criança é, num tem um limite em regras bem construído pelos pais, né, na sua casa, então pode ser uma série de outros fatores, né, que faça com que o comportamento dessa criança chame a atenção, né (Transcrições, Pr3)

Eles fazem as coisas por necessidade, têm a necessidade de levantar, de andar, se movimentar, porque se sentem aflitos, presos ali, sentados o tempo todo (Transcrições, Pr5)

A forma como as professoras enxergam os problemas comportamentais muitas vezes está relacionada com os limites impostos pela educação no ambiente familiar. O questionamento da equipe pedagógica perpassa aos responsáveis sobre como é esse estudante na sua casa.

Então, com os anos, com o passar dos anos, você consegue perceber quando o aluno realmente não tem limite dado pela família, não tem limite dele próprio, que não foi desenvolvido nele. Você vê que o aluno não teve educação necessária (Transcrições, Pr5).

O dispositivo escolar determina um modelo (ou limites) que serve de padrão para o comportamento esperado dos estudantes, ocasionando, assim, uma catalogação de indivíduos segundo uma normalidade esperada. As práticas divisórias separam o normal do anormal ou o saudável do enfermo, são modos de objetivação, pelos quais se atribuíram identidades específicas aos sujeitos, objetivando o indivíduo. Foucault (1995) assim definiu a objetivação do sujeito: “[...] naquilo que eu chamarei de “práticas divisórias”. O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’”. (FOUCAULT, 1995, p. 231)

Essas práticas que segregam os normais dos anormais parecem se repetir na escola. Os comportamentos esperados por parte das professoras na escola podem estar diretamente relacionados com o que Goffman (2017) chamou de "identidade social virtual", quando elas associam padrões externos de atitudes para seus estudantes, conforme se pode observar nas seguintes falas:

[...] o professor pode suspeitar de alunos com transtorno de TDAH, porque ele tem, principalmente, um professor mais experiente, ele tem um olhar para o aluno diante de toda uma expectativa de atenção e de desenvolvimento que o aluno precisa atender a essa expectativa e muitas vezes isso não ocorre (Transcrições, Pr7).

[...] pode sim ter uma dificuldade maior de tolerância, pode causar problemas no sentido da indisciplina, porque como é uma criança que tem dificuldades em manter o foco, em manter a atenção, ela vai contra, ela vai contra uma, o que se espera de

uma criança nessa idade e nas circunstâncias do aprendizado, do processo escolar (Transcrições, Pr7).

Diferente de um aluno apenas "levado", que se acalma em determinados momentos, e consegue realizar suas atividades, o TDAH demonstra uma inquietude e dispersão além do esperado (Transcrições, Pr11).

Comentários como o “tempo esperado” ou para realizar as atividades propostas também aparecem, por exemplo, a professora Pr6 diz que uma estudante: "E ela não realiza a atividade proposta no tempo que a gente espera” (Transcrições, Pr6). A fala da entrevistada Pr11 também apresenta a mesma expressão “dispersão além do esperado” e nos remete a uma percepção temporal que pode estar atrelada ao que Han (2017) sinaliza como uma aceleração temporal.

Os estados patológicos surgem como consequência de uma sociedade exageradamente acelerada, conforme nos disse Han, com: “enfartos, provocados [...] pelo excesso de positividade” (2017, p. 8). Essa positividade é a mesma que exalta a sociedade que tudo pode alcançar, bastando o próprio esforço para tal resultado. Nos relatos das professoras se observou que a expectativa por realizar as atividades em tempos similares entre os alunos é marcante e é presença constante nessas falas.

Ao inferir-se sobre as falas das professoras entrevistadas é possível traçar um encontro entre os conceitos de Foucault, Goffman e Han nesta pesquisa. No dispositivo escolar se busca, constantemente, disciplinar corpos para que, dessa forma, seja possível maximizar resultados. É o processo de docilização dos corpos, como nos coloca Foucault (2004):

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros [...] A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2004, p. 135)

As normas agem na escola como práticas divisórias enquadram os sujeitos (estudantes) em normais ou anormais (portadores de TDAH, no caso desta pesquisa). Essa classificação dentro da norma esperada vem acompanhada de um processo pejorativo que se desenvolve, nas análises das próximas categorias, procurou-se identificar esses estigmas.

5.3 A escola normalizadora e a prática medicalizante na Educação

Referente à pergunta D. No seu entendimento é possível ao professor identificar alunos com provável diagnóstico de TDAH? Por quê? Como?

Para a análise das unidades de registro selecionadas para essa categoria, retomaremos conceitos trabalhados no segundo capítulo dessa pesquisa, na qual Foucault foi a principal referência para o entendimento pretendido para medicalização, aqui compreendida como aquilo que distingue o normal do anormal (FOUCAULT, 1977). Nesse sentido, encontramos traços dessa forma medicalizada de enxergar a educação nas falas de algumas das professoras entrevistadas. Talvez, o comentário mais marcante seja o da entrevistada Pr3, na qual a professora cita, inclusive, a ausência de medicação: “se o professor conhecesse, é, o TDAH, como é o funcionamento do cérebro, a questão é, das-das sinapses, né, a falta da Ritalina” (Transcrições, Pr3). Pensamentos similares têm as professoras Pr3 e Pr1, citando a necessidade de avaliação psiquiátrica.

[...] a criança com TDAH, você percebe nela uma ansiedade, percebe nela uma, uma afobação, um-um olhar que, que olha pra todos os lados, mas não-não te, não te encara completamente, é, como se a criança realmente tivesse com as suas sinapses mal concluída (Transcrições, Pr3).

A gente não tem propriedade pra dar um laudo, óbvio, né, professor não tem isso, mas a gente tem sim, capacidade de, é... encaminhar, pedir um encaminhamento prum psiquiatra, um psicólogo, pra fazer uma, uma avaliação correta, né (Transcrições, Pr1).

Nesse sentido, para as interpretações das respostas das professoras, buscou-se inferir sobre o entendimento delas a respeito de como identificar possíveis estudantes com TDAH. De forma recorrente termos ligados à medicina surgem nas falas, como também identificamos nas análises sobre as orientações (ou não) oferecidas pela escola. Percebemos que são associadas, inclusive, uma culpabilização pela falta do conhecimento médico, como na fala da professora Pr1: “muitas vezes não é culpa dele, muitas vezes é porque ele não tem o tratamento adequado”. A ausência de avaliação médica parece ser unânime entre este grupo de professoras, por exemplo nos seguintes trechos:

Através da observação profissional é capaz de... sugerir a... a possibilidade, sim, de um TDAH, TDAH, é... e outras, outras condições dos alunos. Porém, nós não somos é... nós não temos conhecimento aprofundado pra diagnosticar de fato (Transcrições, Pr4).

A gente consegue sim identificar esses alunos e pedir para os pais buscarem, fazer uma espécie de diagnóstico para ver se a criança tem TDAH (Transcrições, Pr9).

[...] e aí a gente pode sim falar de uma suspeita, mas diagnosticar não, isso cabe somente ao profissional especializado (Transcrições, Pr7).

só melhora mesmo depois do tratamento e o diagnóstico dado e o tratamento e medicação, que, também, deu bastante resultado (Transcrições, Pr5).

Há ainda o questionamento, por parte de um grupo de professoras, sobre uma possível inclusão do estudante com diagnóstico de TDAH nas categorias atendidas pela Educação Especial. Para uma professora, a “Rede de Ensino, ela não considera TDAH como público alvo da educação especial, e ela só tem tido o Helena Antipoff, e ele não abraça o TDAH” (Transcrições, Pr.3)

No município, os alunos com TDAH não alunos incluídos, chamados de especiais. Assim, eles não têm direito a mediação pedagógica realizada por estagiários ou agentes de apoio em educação especial. Quando a família consegue atendimento e a confirmação do TDAH, em geral os alunos são medicados. Os casos no município são em maioria de alunos que não tem laudo médico. Temos muitos possíveis casos de TDAH (Transcrições, Pr10).

Já para a professora, a participação do Instituto dedicado à Educação Especial traria diferença na forma como as informações chegariam às docentes. Na sua entrevista, pode-se notar a intenção de introduzir medicamentos na vida desses estudantes.

O instituto Helena Antipoff, no caso na cidade do Rio de Janeiro, eles não recebe uma orientação, as salas de recurso não atende o TDAH, as pessoas também têm pouca informação sobre, os pais muito menos, né, e-e às vezes o diagnóstico seria o primeiro passo pra um tratamento medicamentoso, e-e começar a alcançar resultados (Transcrições, Pr3)

Acontece, ainda, o questionamento da aceitação do uso de medicação por parte dos responsáveis, imputando a esses a falta do remédio, que traria a mudança nos comportamentos dos estudantes: “[..] a mãe não aceitava dar medicação. Ele não tinha acompanhamento fora da escola, quando foi buscar o acompanhamento ela não aceitou dar a medicação para ele.” (Transcrições, Pr9)

É possível, ainda, visualizar a intenção de padronizar os resultados dos estudantes dentro de uma norma, citada por Foucault, sendo entendido como: “uma regra natural: a norma” (1977, p. 199). Para o autor, seria a capacidade do poder disciplinar, pois esse “age através da sanção normalizadora” (FOUCAULT, 2003 *apud* PORTOCARRERO, 2004, p. 174). O poder disciplinar age a partir de julgamentos próprios dentro da escola, impondo a regra a todos que se afastam dessa. Para a professora Pr 4: “eles têm que ser diagnosticados, tem que ser tratados pra que possam evoluir com os demais” (Transcrições, Pr4). Ainda é possível notar o caminho elencado para o diagnóstico desses estudantes, partindo das observações das professoras na sala de aula.

O professor percebe alguma diferença comportamental na criança, sinaliza para direção que orienta a família a procurar ajuda médica pois ele o médico é o único que pode fechar um diagnóstico. O professor somente sinaliza não tem poder de diagnosticar (Transcrições, Pr12)

[...] mas de modo geral, fazemos observações para possíveis reconhecimentos... Na verdade na intenção de sinalizar para os responsáveis necessidade de investigação (Transcrições, Pr11)

[...] na rotina o nosso papel é relatar os casos para que os responsáveis possam se encaminhar a especialistas, para confirmar ou não a suspeita (Transcrições, Pr 10)

Primeiro pede para levar no pediatra, e depois, o pediatra conversar sobre o comportamento dessa criança na escola e em casa também, e pedir que encaminhe para um neuro (Transcrições, Pr9)

Esse caminho de um pré-diagnóstico realizado pela equipe escolar, iniciando com uma observação por parte das professoras, depois uma confirmação do comportamento com os responsáveis e, posteriormente, um encaminhamento para atendimento médico. Isso parece ser determinante na confirmação de que estão sendo associados estigmas aos estudantes que se destacam negativamente nas diferenças de comportamentos esperados. Segundo uma das professoras, essa percepção seria facilitada quando o tempo com o estudante na escola é maior, como nas escolas de ensino integral: “[...] no ensino integral, então ele fica sete horas com essa criança, todos os dias, seria possível sim, o professor perceber, né, algumas questões. E é claro, ele poderia pedir a avaliação médica, porque somente o médico pode avaliar” (Transcrições, Pr3).

Mesmo não existindo cartilha ou praticamente não acontecendo qualquer tipo de orientação nas escolas, percebe-se que a avaliação das professoras sobre a possibilidade de encaminhamento para laudo, ou não, de TDAH é muito parecida com os indicativos que o DSM apresenta. Na sua tese, Ribeiro (2015) apresenta que:

O diagnóstico de TDAH, conforme indicado no site da Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA (acesso em 29.09.2010), é realizado a partir da interpretação por parte do profissional especializado dos sintomas clínicos descritos pelo próprio indivíduo ou pelos responsáveis tendo como base a aplicação de um questionário que deve ser respondido por familiares e pela escola (RIBEIRO, 2015, p. 56)

Provavelmente, na era da informação digital em que vivemos, as professoras talvez busquem na internet, as informações sobre esses possíveis transtornos. Segundo a professora Pr1.: “[...] reconhecer os sintomas. Então, é... eu fui pesquisar na internet, foi assim que eu conheci e passei a identificar, é... os sintomas característicos, né, que que estão presentes (Transcrições, Pr1)”.

Nas entrevistas encontramos falas que parecem demonstrar um desejo em diagnosticar, mas uma frustração em não poder. Parece existir uma norma que persiste e essa é a norma médica, exatamente a medicalização, o poder médico se materializando na população com o objetivo de conduzir condutas, de governar os corpos e as almas das crianças (e dos seus pais). Nessa identificação inicial por parte das professoras, pode-se perceber uma

possível discrepância entre o que é o comportamento dos estudantes e o que é esperado para esses, de acordo com a norma. Começam a aparecer nas falas sinais do que Goffman (2017) chamou de estigma, marcas pejorativas que seriam associadas aos estudantes, fruto da diferença das Identidades Sociais Virtual e Real. Nas análises da categoria, a seguir, buscou-se perceber essa discrepância e as suas possíveis estigmatizações.

5.4 Identidade Social Virtual e (in)disciplina

Referente à pergunta letra G. Como você diferencia uma criança com TDAH e uma criança bagunceira?

Na definição de Goffman (2017), alguns dos atributos indesejados podem ser considerados estigmas. A sua marca, entretanto, será sempre uma desqualificação. No ambiente das escolas não é diferente, quando os comportamentos observados pelas professoras fogem às normas. A normalidade é baseada nos sinais de pertencimento a um grupo homogêneo, que busca integrar vários aspectos das práticas escolares. Essa normalização, que ao mesmo tempo é instrumento de poder, também determina níveis de individualidade e homogeneização do grupo de estudantes (PORTOCARRERO, 2004). Relatos de estudantes indóceis, aqueles(as) que atrapalham as aulas, que não se comportam de acordo com o que é determinado como um bom comportamento, podem ser observados em boa parte das falas das professoras.

[...] é um aluno que dá problemas em sala de aula, dá transtorno pra-pra-pra, pra turma. Complica, porque ele agita a turma, ele tumultua a turma, e tumultua sua aula, você tem que parar várias vezes pra chamar atenção e muitas vezes não é culpa dele, muitas vezes é porque ele não tem o tratamento adequado (Transcrições, Pr1)

Nos casos das escolas, a criança indócil acaba se destacando negativamente, sempre com uma marca pejorativa. De acordo com uma das professoras: “Um comportamento que a gente consegue observar é desatenção, é agitação, muita agitação, impulsividade” (Transcrições, Pr2).

Parece haver uma associação de marcas pejorativas para estudantes chamados bagunceiros. Mas, para além disso, parece que o estigma do estudante com o suposto TDAH está carregado de uma diferenciação maior, uma discrepância entre dois grupos já estigmatizados, como no trecho a seguir:

Diferencio pelo impacto que o comportamento tem na aprendizagem. O aluno bagunceiro não necessariamente é um aluno com dificuldades de aprendizagem. Já o aluno com TDAH demanda atenção diferenciada nos processos de aprendizagem, porque sua compreensão se dá também de forma diferenciada devido à maneira como ele se relaciona com as rotinas e práticas pedagógicas (Transcrições, Pr9).

Na entrevista da professora Pr8, observou-se também que nem sempre é possível distinguir um estudante indisciplinado e um hiperativo em um ambiente onde a bagunça acontece. Dessa forma, segundo ela: “o aluno indisciplinado e o aluno TDAH, eles meio que se misturam, fica confuso pro professor identificar” (Transcrições, Pr8).

Goffman (2017) falou sobre o indivíduo estigmatizado internalizar e assumir socialmente os atributos que nele são destacados negativamente, admitindo, assim, o comportamento da sua identidade social virtual, exatamente como quando a professora Pr11 coloca que: “Um aluno TDAH não consegue se controlar, e muitas vezes consegue verbalizar isso (eu quero ficar quieto, mas não consigo)” (Transcrições, Pr11). Na fala da professora Pr1, o estudante supostamente portador de TDAH, no entendimento dessa, apresenta um tipo de comportamento violento, associando a ele atributos estigmatizantes de agressividade:

[...] no comportamento, geralmente, são agressivos, né, eles não gostam de ser contrariados, são, se irritam com muita facilidade; são inquietos, eles não ficam sentados por muito tempo, têm uma dificuldade imensa de ficar sentados por muito tempo; são inquietos assim. Impulsivos também, fazem coisas assim, ah... sem pensar, impulsivamente. Normalmente se metem em briga, confusão, por essa impulsividade, essa irritação, e que eles mesmo não sabem por que, não sabem explicar por que, muitas vezes se metem numa briga sem saber por que (Transcrições, Pr1)

A questão da agressividade aparece, ainda, nas falas de outras professoras entrevistadas, corroborando com o entendimento dessa tese de que atributos pejorativos são associados aos estudantes que fogem à norma, conceito que Foucault (2001) apresenta e é estritamente relacionado ao seu entendimento de disciplina. Exemplos como os das falas a seguir confirmam o nosso entendimento.

[...] em alguns momentos esse aluno fica agitado e quer responder com agressividade ou quer bater, então tem que ficar tomando conta mesmo, tem que ter a supervisão ali do professor, ele tem que intervir quando essas crianças estão bem agitadas (Transcrições, Pr9)

[...] se ele estiver com uma pessoa muito arisca e que não esteja a fim de receber isso porque ele irrita, porque ele é agitado, aí ele se mostra. ele mostra um lado dele negativo, né, é um lado de falar aquilo que agride, entendeu? (Transcrições, Pr8)

Há, ainda, o relato de uma professora que atua na coordenação da sua escola, em que esta cita o enfrentamento do estudante com professores: “ele enfrentava os professores, ele ficava fora de sala, dentro da secretaria mexendo em tudo, perturbando” (Transcrições, Pr 8).

Foucault, na sua obra “Vigiar e Punir” (1987) descreveu como os dispositivos disciplinares se organizaram para dividirem os espaços, ordenarem indivíduos e adestrá-los, mantendo-os sob constante vigilância. Nesse escopo, o autor enquadrrou também a escola. Nas falas das professoras entrevistadas, pode-se encontrar traços dessa definição de Foucault

(1987), quando a disciplina dos corpos não é alcançada com determinados estudantes. Por exemplo, para a entrevistada Pr5:

O TDAH já não, ele levanta, você vai falar com ele várias vezes, se ele estiver preso, a atenção dele estiver presa a algum foco, ele não vai nem te escutar, ele vai continuar agitado, vai continuar fazendo aquilo e não vai conseguir se controlar. É como se ele fosse incontrolável (Transcrições, Pr5).

Os comportamentos que fogem ao esperado por este padrão de docilização dos corpos também aparecem na fala da professora Pr6: “Têm muita dificuldade de obedecer ao professor, ao comando” (Transcrições, Pr6). Outras duas professoras (Pr5 e Pr7) também relatam essa discrepância entre o que é esperado enquanto comportamento e o que observam na sala de aula.

O aluno com TDAH ele é muito mais agitado, ele fala muito, ele não se concentra, o material dele é bagunçado, as coisas dele estão sempre espalhadas, ele está sempre com um monte de coisa em cima da mesa espalhada, ele não consegue se organizar em nada. É uma criança que fala muito, que anda pela sala, que fala com todo mundo, que incomoda até os colegas (Transcrições, Pr5).

aluno com TDAH, o que mais chama a atenção é a dificuldade de manter o foco, de manter atenção, qualquer que seja a atividade. Pode ser uma atividade prazerosa para ele, ele vai ter dificuldade de manter o foco, ele vai mudar de brincado, mudar de brincadeira (Transcrições, Pr7).

E a agitação também, a agitação, inclusive com os seus pares, por isso que o professor deve observar o aluno, não somente durante a aula, formalmente, mas na hora do recreio, nos intervalos, nos momentos livre (Transcrições, Pr7).

Um instrumento importante para o poder disciplinar e um bom adestramento, citado por Foucault (1987), é o “olhar hierárquico”, que poderia controlar o tempo inteiro a movimentação dos estudantes na escola. Além disso, o autor ainda cita que a localização de cada indivíduo, dentro desses espaços, é devidamente planejada para o “controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos” (FOUCAULT, 1987, p. 139). Pode-se perceber nas falas de algumas das professoras entrevistadas que o movimento na sala de aula é destacado negativamente.

[...] comportamentos da criança com TDAH, é possível é-é, se destacar dos demais, né? Por exemplo, a necessidade do movimento circulante na sala de aula, né? É, o olhar, né, que não se prende a muito no movimento, tá sempre em movimento, pra tudo que acontece na sala, né, o olhar assim sem foco. É, mas eu acredito que o movimento circulante é o que chama mais a atenção do professor. Porque na escola, a educação dos corpos como ela é muito rígida, né, dentro-dentro dessa instituição, a criança com TDAH, ela acaba se destacando dos outros, como ela precisa se movimentar, como ela precisa se agir (Transcrições, Pr3).

[...] por perceber que as crianças tinham maior dificuldade de concentração, dificuldade em ficar sentado por muito tempo, dificuldade em executar as tarefas de forma escrita. Tendo mais facilidade de executar as tarefas de forma oral, porque a escrita ela exige mais concentração do que a oral (Transcrições, Pr5).

Uma característica marcante nos estudantes que as professoras consideram portadores do TDAH é a falta de concentração, atributo esse que elas declaram nas suas falas de forma enfática. Para uma dessas, por exemplo, o estudante não consegue acompanhar as cópias e associa esse fato à distração.

[...] geralmente ou é muito agitada, ou apresenta essa dificuldade para copiar o trabalho, dificuldade para aprender o conteúdo – na maioria das vezes, esse aluno que eu tenho ele é muito distraído – então dá pra reconhecer sim, de acordo com o comportamento (Transcrições, Pr9).

Na continuação da fala dessa professora, ela entende que a demora para aprender o conteúdo está diretamente relacionada ao fato de o estudante possuir o transtorno. Destaca-se, aqui, que a identidade social virtual, nos casos como os de estudantes com laudos médicos prévios, fica ainda mais evidenciada, com os estigmas previstos previamente esperados para esses estudantes.

Geralmente a criança que tem TDAH, ela tem um comportamento diferenciado, e demora um pouco mais para aprender, por ser mais agitado, ou então se distrair muito. O comportamento dele – desse aluno que eu tenho – ele se distrai com qualquer objeto, se ele tiver com um estojo em cima da mesa, ele abre o estojo e fica mexendo no apontador, na borracha e todo material escolar na cabecinha dele se transforma em um carrinho, um avião, e ele entra no mundo da imaginação (Transcrições, Pr9).

Nessa turma tem uma criança com transtorno de déficit de atenção, ela tem dificuldade para copiar os trabalhos, fica distraída na maioria das vezes, durante as atividades, durante a cópia no quadro, quando tem que fazer a cópia da agenda, então geralmente essa criança fica muito distraída (Transcrições, Pr9).

Para Foucault (1987), a disciplina enquanto poder que se vale de dispositivos e técnicas para a sujeição dos indivíduos na escola não surge “como uma descoberta súbita” (FOUCAULT, 2014, p. 119), mas acontece por diversos processos na sociedade, assim “entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral” (FOUCAULT, 2014, p. 119). A discrepância da forma como os estudantes reagem a esse método geral pode ser percebido nos seguintes trechos das entrevistas:

[...] são crianças que não possuem concentração durante atividades, são crianças que possuem comportamento bem agitado, crianças que não respeitam as regras pra uma boa convivência, não (Transcrições, Pr6).

TDAH: ele fala o que pensa, mas não necessariamente porque ele queira te atingir, mas porque ele não tem freio inibitório pra expressar o que ele sente, ele não tem esse freio, né [...] (Transcrições, Pr8).

[...] relacionamento deles com a comunidade, geralmente, é conflituoso. Por ele incomodar o outro, por ele ser inquieto, por ele ser falante ao extremo. Então geralmente, os colegas têm uma resistência em fazer amizade com quem tem esse transtorno por ele atrapalhar mesmo e não conseguir se controlar, e, como são crianças, as crianças geralmente não entendem e atrapalha. Atrapalha o professor, atrapalha ele mesmo e atrapalha aos pais, porque você tem que chamar os pais (Transcrições, Pr5).

É importante aqui destacar a fala de uma das professoras, em que essa cita a forma como outros estudantes se valem do que é atribuído àqueles que possuem o estigma de portador do TDAH.

[...] normalmente ele vira bode expiatório, né, tudo que acontece acaba... no espaço escolar, como ele é muito inconveniente e muito sem noção, digamos assim – que de repente não seria assim o termo adequado – mas como eles tem esse comportamento é, que irrita, né, e as pessoas não toleram, o que acontece? Ele vira o bode expiatório, tudo que aconteceu no espaço escolar normalmente sobrecai, sobrecai sobre o TDAH (Transcrições, Pr8)

Nas falas das professoras entrevistadas, observou-se que a discrepância entre a Identidade Social Virtual e a Identidade Social Real acontece de forma a estigmatizar os estudantes a partir de atributos pejorativos. Para Goffman (2017), quanto maior for a discrepância entre as identidades, mais marcante será o estigma, quanto mais se destaca visivelmente a diferença entre o real e os atributos pejorativos, mais estigmatizante será essa relação. Na fala da professora Pr4, os atributos marcantes como “rebeldes” e “desinteressados” mostram a forma carregada com que a identidade social virtual desses estudantes aparece.

Esses alunos é... nós podemos observar que eles são... eles não conseguem é... se concentrar, se diferenciando bastante do comportamento dos demais. Eles são muito ativos e... em alguns casos, em muitos casos, eles chegam a se tornar rebeldes, desinteressados no... ao conteúdo e... e as vezes não aprendem, a ve... é... geralmente não aprendem exatamente por isso (Transcrições, Pr4)

Não se pretende aqui definir o que o aluno é na sua identidade social real, mas apenas se pode intuir que não são tão diferentes do restante dos estudantes, aqueles ditos normais. Nas falas dessas professoras parece ficar difuso o entendimento de rebeldia e concentração, como se a falta de interesse de um grupo cada vez maior de alunos pudesse ser associada a uma possível “doença neuronal”, como Han (2017) definiu.

Alguns exemplos nas entrevistas podem demonstrar isso:

É... por não conseguirem se concentrar é... O prejuízo fica no... no campo é... a preocupação é a... o prejuízo no campo pessoal, né? Alguns é... acabam é... é... pela rebeldia, acabam se tornando um risco para outras crianças também. Quando é algo que... que... que extrapola (Transcrições, Pr4).

Alunos com TDAH geralmente são extremamente agitados e dispersos, inclusive no que se refere a aprendizagem, demonstrando dificuldades de organização do material e na realização de atividades escritas (Transcrições, Pr11).

[...] há uma dificuldade muito grande de se concentrar, assim, a criança presta atenção em tudo que acontece na sala, menos na no trabalho. E, uma dificuldade também de reter os conteúdos, é... tem um esquecimento, né, você fala, parece que aprendeu, mas daqui a pouco já esqueceu, então é um esquecimento fácil (Transcrições, Pr1).

Eles não conseguem se concentrar. Eles dispersam com muita facilidade. A gente não consegue manter a atenção deles durante a explicação, durante a realização de uma atividade (Transcrições, Pr6).

As práticas escolares comumente são planejando vislumbrando uma determinada resposta, tanto de conteúdo quanto de tempo de contestação. Aparentemente, há um número cada vez maior de estudantes que não dão essas respostas no tempo previsto para se encaixarem na norma. Essa velocidade de resposta cada vez mais acelerada, conforme Han (2017) citou na sociedade do desempenho, poderia estar associada a um desinteresse pela diferença entre a sociedade moderna e os conteúdos e métodos da escola. Para a professora Pr8, a forma como esses estudantes lidam com seus corpos não é suficiente para as pretensões escolares da sociedade.

[...] como eles não conseguem dar conta desse corpo, eles não conseguem se conter, então ele irrita, né, porque quando ele não é aceito, ele se torna inconveniente, começa a falar coisas que... eles tem muita facilidade em descobrir o que incomoda o outro, eles tem muita facilidade porque eles são muito... apesar de parecer que eles estão distraídos, eles são muito sensíveis aos sentimentos das pessoas e muito observadores. Então eles sabem o que toca na ferida do outro e aí, por conta disso, na comunidade escolar, ele se torna difícil no relacional [...] (Transcrições, Pr8).

Segundo a professora, essa dificuldade de adequação seria acarretada por gerar dificuldades de relacionamento na escola. Nota-se, também, uma diferença no entendimento se esses são ou não distraídos, quando ela afirma que “apesar de parecer que eles estão distraídos” (Transcrições, Pr.8).

Na entrevista de uma das professoras (Pr5), aparece um relato de que a movimentação dos estudantes na sala de aula, causaria incômodos ao restante da turma. Cabe destacar que é uma percepção da professora, não uma transcrição de relatos dos próprios estudantes.

Então as crianças ficavam muito incomodadas e não queriam ficar perto dela, porque ela falava muito, mexia em tudo, tudo ela tinha curiosidade de abrir, abrir o estojo do colega e falar com um colega e o colega estava fazendo o trabalho e ela chamava atenção, e, ela andava, esbarra nas coisas. (Transcrições, Pr5)

Outra situação relatada pela professora Pr6 é a de um certo isolamento do estudante TDAH, da forma como esse ficaria brincando sozinho. Destaca-se, aqui, uma forma de estigmatizar o estudante que escolheu brincar sozinho, como uma confirmação do suporte transtorno.

TDAH, ele não se relaciona bem com os alunos, ele possui uma relação só com a professora e com bastante dificuldade. Não consegue manter uma conversa porque não consegue se organizar, e... ele passa bastante tempo sozinho, brincando sozinho, com ele mesmo. Ele possui muita dificuldade em brincar com os amigos (Transcrições, Pr6).

É importante retomar, aqui, alguns dos atributos associados pelas professoras nas entrevistas realizadas, termos e expressões que aparecem nas falas dessas, que permitem

entender a forma como tem ocorrido a estigmatização dos estudantes ditos indóceis ou anormais. No percorrer dessas análises, expressões como “lado negativo dele”, “mal educado”, “não tem freio inibitório”, “enfrentava os professores”, “irritação”, “agressivos” e “rebeldes” lembram mais imagens de delinquentes do que de estudantes. Há ainda associações ao comportamento como “agitação constante”, “levado”, “ansiedade”, “afobação”, “bagunceira”, “indisciplina”, “impaciência” e “impulsivos”. Algumas dessas expressões claramente são marcas pejorativas, como “inconveniente”, “sem noção”, “ele atrapalha”, “transtorno para a turma”, “tumulua sua aula”, “difícil”, “aluno não tem limite” e “incomoda”. Outros atributos parecem mais consequências do desinteresse daquilo que está sendo ensinado ou transmitido pelas professoras, nas expressões do tipo: “não se concentra”, “distraído”, “desinteressados”, “dispersos” e “esquecimento”. Uma expressão que se destacou nesta pesquisa foi “bode expiatório”, associada a esses estudantes por serem responsabilizados por várias situações ocorridas na escola, segundo uma das professoras.

Para Portocarrero (2004), o “espaço celular e serial resolveu, na prática, o problema da falta de controle do conjunto dos alunos” (PORTOCARRERO, 2004. p. 173). Possibilita-se, assim, uma forma de destacar negativamente aqueles que não se adequam à norma. Já para Foucault (2003), o tempo dentro das instituições escolares prevê um “controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair” (FOUCAULT, 2003, p. 130). Mais uma vez, percebe-se a facilitação da classificação de normais e anormais. Em algumas dessas falas foi possível destacar que existe uma linha tênue, para as professoras, que diferenciaria a criança bagunceira da suposta criança portadora de TDAH.

Isso também ocorre na dificuldade de diferenciação da criança desatenta ou desinteressada no que está ocorrendo em sala de aula. Aparecem, também, sinais de que quando o estudante já chega à escola com laudo médico de TDAH, os atributos são apenas reforçados por essa Identidade Social Virtual, na qual esses estigmas já são esperados pelas professoras. As práticas normalizadoras na escola ficam destacadas nos discursos de inadequação ao tempo previsto de respostas e aprendizagem, por exemplo. Outro estigma marcante, mas que não aparece de forma unânime nesse grupo entrevistado, é o da agressividade presente nos estudantes, algumas vezes associadas ao suposto Transtorno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco que norteou esta dissertação foi analisar as práticas divisórias que ocorrem, no espaço escolar, entre estudantes normais e anormais, levando em consideração o TDAH.

Nosso objetivo foi identificar os possíveis estigmas que estariam associados a esses processos. O questionamento surge da experiência como professor de escolas públicas, especialmente na cidade do Rio de Janeiro nos últimos anos. Durante esse período foi possível vivenciar e observar as práticas escolares medicalizantes, o caminho na busca por laudos e pela utilização de medicações com os estudantes ditos “anormais”.

Uma vivência se destacou no período de estudos para o mestrado, a participação no V Seminário Internacional “A Educação Medicalizada”, organizado pelo Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. O tom crítico com que se pretende falar da medicalização da educação evidencia um posicionamento perante a realidade do aumento de laudos ou mesmo de solicitação de laudos para os estudantes. Esses estudantes têm sido interpretados como portadores de doenças neuronais. Entende-se aqui que têm sido associados estigmas, marcas pejorativas, aos estudantes antes entendidos como bagunceiros, ou “alunos indóceis”.

Ressalta-se, também, a pequena representação nas unidades de registro extraídas a partir da análise das entrevistas sobre a forma acelerada em que a sociedade está baseada. Apenas uma professora destacou nas suas respostas a interpretação sobre a quantidade de informações que a sociedade impõe simultaneamente e o como a escola pretende que os seus estudantes se mantenham focados exclusivamente em conteúdos, muitas vezes descontextualizados, durante as aulas. Essa aceleração imposta por uma sociedade do desempenho pode estar afetando também o modo com que os resultados estão sendo esperados e interpretados no tempo e no espaço escolar. Esse entendimento foi importante, pois remete a uma crítica a forma pela qual a escola tenta impor os seus conhecimentos.

O entendimento difundido na sociedade de que as diferenças podem, e até devem, ser corrigidas, ou tratadas a partir de conceitos médicos é cada vez mais presente e marcante no ambiente escolar. Isso é algo similar ao que Foucault (2007) apresentou sobre a educação justificada a partir da Cruzada antimasturbatória nos séculos XVIII e XIX, em que a medicalização da sociedade moderna foi identificada pelo autor. Pôde-se observar nesta pesquisa que o discurso da medicalização é presença constante na educação, com a solicitação por exames e laudos por parte da equipe pedagógica. Nas entrevistas com as professoras, por exemplo, de forma recorrente aparece a queixa pela falta de avaliação médica de estudantes que não se enquadram nessa normalização médica.

Articulado com essas queixas está o encaminhamento ao que acontece, partindo das escolas, um processo de avaliação subjetiva baseada na observação do comportamento dos estudantes. Os desviantes da norma geralmente são enquadrados como portadores de TDAH,

tendo seus responsáveis convocados para reunião e confirmação do desvio de comportamento. Tais encaminhamentos e posteriores laudos parecem estar se naturalizando nas escolas, ao menos nos relatos das professoras entrevistadas nesta dissertação. Percebemos que houve uma indistinção entre a indisciplina, a bagunça e os possíveis portadores de TDAH.

As práticas divisórias dos sujeitos aparecem estabelecendo quem se desvia da norma em concordância com o que Foucault (2007) propõe. Isso é exatamente o poder disciplinar que institui essa forma de diferenciar o normal do anormal, um tipo de poder médico, intervindo na área educacional, trazendo uma maneira de perceber como as coisas se organizam e a forma de aplicar a normalização disciplinar. A escola, enquanto dispositivo disciplinar, tem como objetivo conduzir a procedimentos, esquadrihar espaços e modo de agir e disciplinar corpos. O dispositivo escolar prevê na sua organização uma padronização de formas de agir, de se sentar na sala, de responder aos exercícios previstos, de quadro de horários para as atividades, de tempo de aprendizagem e tempo de retorno para os estímulos, controlando até as bexigas dos estudantes.

O que sociedade entende por norma é cobrado dentro das escolas (desde a sua formatação em salas com carteiras organizadas, horários determinados inclusive para o lazer, disciplinas e exames), de forma a produzir subjetividades, indivíduos enquadrados e seguidores dos padrões. Isso acaba gerando uma previsão de comportamentos e formas de identificar esses estudantes. Para os discentes enquadrados no grupo de portadores de TDAH, a identificação acontece até antes do contato propriamente dito, sendo atributos do que se espera observar nesses alunos. As regras para um bom adestramento (FOUCAULT, 1975) surgem como balizadores do desempenho e se somam a uma expectativa de performance, que atende a uma expectativa acelerada imposta por uma sociedade de desempenho (HAN, 2017). Comentários como “o aluno não aprende no tempo previsto” ou no “tempo esperado” indicam uma expectativa com a forma que os estudantes deveriam aprender e agir na escola.

Essa cobrança por resultados poderia estar associada a algumas classificações entre as unidades escolares, uma vez que, por alguns anos, no município do Rio de Janeiro, a prefeitura procurou incentivar o corpo docente, pagando um décimo-quarto salário para as escolas que atingissem alguns resultados preestabelecidos. O incentivo que seria para estimular práticas exitosas de trabalho pedagógico, poderia ter auxiliado a propagação da ordem médica para justificar uma possível falta de resultados dos estudantes.

As práticas divisórias que permitem classificar os anormais, também são indicadoras dos desviantes dessa normalização no dispositivo escolar. Nesse momento, a identidade social virtual (GOFFMAN, 2017) ficou bem determinada e passível de observação nas falas das

entrevistadas, como quando citam atitudes esperadas. Por exemplo, para parte das professoras, os portadores de TDAH possuem comportamento agressivo, para outro grupo de professoras, esses estudantes seriam dispersos. Buscar as pistas, os desvios, nos permitiram verificar a discrepância entre a Identidade Social Virtual e a Real. Nas falas das professoras entrevistadas percebeu-se que diversos atributos previstos para a classificação de indivíduos TDAH aparecem de forma heterogênea.

Nota-se que aquilo que está sendo associado ao TDAH, ao menos nas falas deste grupo de professoras entrevistadas, muitas vezes é qualquer diferença de comportamento que poderia justificar alguma dificuldade de aprendizado. Mesmo nas falas desse grupo não existiu unanimidade nessas classificações. Ao destacarmos as unidades de registro nas análises das entrevistas, pôde-se perceber que a classificação por parte das professoras nem sempre é similar, inclusive com atributos opostos para os estudantes, como quando uma professora disse que os alunos TDAH são “agressivos” e outra docente falou que são “sensíveis” em relacionamentos interpessoais na escola.

Outro exemplo marcante dessa diferença entre as formas de enxergar os estudantes TDAH está relacionada à concentração. Uma das professoras disse que “na verdade eles prestam atenção em... em diversas situações ao mesmo tempo”, ao passo que outra afirmou que “esse aluno [...] ele é muito distraído”. Atitudes ou comportamentos opostos serviram para darem a mesma classificação aos estudantes, possíveis portadores de TDAH, e como base para um encaminhamento por parte da escola para avaliação médica.

Essas são situações de alteração de comportamento que acreditamos serem pertinentes às crianças e, muitas vezes, justificadas com suas experiências vividas no cotidiano de uma cidade com diversas questões sociais severas, como o Rio de Janeiro. A estigmatização parece estar acontecendo primeiramente nas salas de aula e sendo confirmadas por parte dos responsáveis.

Não se pretende aqui culpabilizar as docentes e torna-se importante ressaltar que essas, assim como a sociedade, sofrem os efeitos de terem sido assujeitadas ao processo de medicalização da sociedade, objetivo da ordem médica, segundo Foucault (2010). Cabe aqui também ressaltar as limitações desta pesquisa, realizada com um grupo de 13 professoras, assim, as inferências realizadas nas análises das entrevistas representam as observações das falas apenas desse grupo entrevistado.

Com base nisto viu-se que o ambiente escolar está permeado do entendimento medicalizado da vida, logo da educação. A associação de culpa para os corpos dos estudantes acontece de forma naturalizada, como se a falta de um desempenho predeterminado fosse

consequência exclusivamente de panes biológicas. Os transtornos psiquiátricos podem ser entendidos a partir da noção de estado que vimos em Foucault (2010):

Ora, o que é um “estado”? O estado como objeto psiquiátrico privilegiado não é exatamente uma doença, com seu desencadeamento, suas causas, seu processo. O estado é uma espécie de fundo causal permanente, a partir do qual podem se desenvolver certo número de processos, certo número de episódios que, estes sim, serão precisamente a doença. Em outras palavras, o estado é a base anormal a partir da qual as doenças se tornam possíveis. (FOUCAULT, 2010, p. 273)

Não se pretende com esta pesquisa descartar ou questionar a existência de toda e qualquer doença psíquica, mas estimular uma reflexão a respeito do como e do quanto pretendemos encarar as diferenças na educação de crianças como sendo exclusivamente causadas por doenças neurológicas. É pertinente também a reflexão acerca da labuta diária das professoras, cada vez mais baseada em relatórios de desempenho dos estudantes e estimuladas com informações sobre formas (as vezes medicações) de como corrigir os ditos anormais. Também merece destaque, em algumas falas das entrevistadas, a presença de questionamentos de como a escola seleciona seus conteúdos e as formas de transmissão e sobre esse processo de medicalização e suas repercussões com a possibilidade desses possíveis transtornos serem considerados como um fato social. Mesmo essas ocorrências sendo pequenas, elas aparecem no grupo investigado e apontam para uma possível modificação da forma de interpretar a escola e a medicalização e o poder médico.

Cabe ressaltar a importância de continuar as análises sobre a temática da medicalização na educação, pois ainda estamos longe de encontrar as melhores interpretações desse fenômeno que percebemos, nesse estudo, que não é recente. Não podemos deixar de questionar a forma, ainda insistente, do dispositivo escolar tentar incessantemente controlar corpos e mentes das crianças. Talvez se deixássemos seus corpos mais livres e suas mentes mais abertas, as resistências e as indisciplinas seriam mais facilmente aceitas como parte de um crescimento e (des)ajustamento que, longe de serem naturais, poderiam ser reflexos de crianças que sentem dificuldades de acompanhar um mundo cada vez mais acelerado e uma sociedade cada vez mais ávida por desempenho.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENELLI, S. J. Goffman e as instituições totais em análise. *In: A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des)educativas*. São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 23-62.
- BERTOLINI, S. M. M. G.; VELHO, A. P. M.; GONCALVES, J. E.; MACUCH, R. S. (Org.). **Pesquisa científica: do planejamento à divulgação**. São Paulo: Paco Editorial, 2016. v. 1. 206 p.
- BUSS-SIMAO, Márcia. Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 151-178, mar. 2013.
- CASTRO, P. A. de. O estigma no espaço escolar: a prática dos conselhos de classe. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 158-172, jul./dez. 2011.
- FÓRUM SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Manifesto do Fórum sobre a medicalização da educação e da sociedade**. 2010. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-a-medicalizacao-da-educacao-e-dasociedade>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e a hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- _____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. V.
- _____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (p. 215-289) (Coleção Obras de Michel Foucault)
- _____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREITAS, Claudia Rodrigues de. **Corpos que não param**: criança, “TDAH” e a escola. Orientador: Claudio Roberto Baptista. 2011. 195 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- GAMBOA, A.S. Ciência, Pesquisa e Metodologia na Universidade. *In: LOMBADI, J.C. (Org.). Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. Campinas: Autores Associados/ Caçador: HISTERDBR-UnC, 2000. p. 95-104
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo; Perspectiva, 2015.

GALLO, Silvio. **Repensar a educação**: Foucault. Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 79-97

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARCON, Gabrielli Teresa Gadens; SARDAGNA, Helena Venites; SCHUSSLER, Dolores. O questionário SNAP-IV como auxiliar psicopedagógico no diagnóstico PRELIMINAR do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Constr. psicopedag**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 99-118, Jan 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 mar. 2020.

NASCIMENTO, M. A. **Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar**. Orientador: Décio Azevedo Saes. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 1-17, maio-ago., 2003,

PICCOLO, Gustavo; MENDES, Eniceia. Dialogando com Goffman: Contribuições e limites sobre a deficiência. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 10, p. 46 - 63, set 2012.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Revista Educação e realidade**, UFRGS, v. 29, n. 1, p. 169-185, jun 2004.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos Essenciais**. Tradução de Maria Do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Maria Izabel Souza. **A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. Orientador: Lygia de Souza Viégas. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RITO, M.; AQUINO, J. G. Biopolítica e escola moderna: apontamentos para um debate. **Revista Dialectus**, Recife, v. 4, p. 127-144, jun. 2017.

SANTOS, R. C. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e medicalização na infância**: uma análise crítica das significações de trabalhadores da educação e da atenção básica em saúde. Orientador: Sueli Terezenha Ferrero Martins. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**O TDAH enquanto fato social: observações e compreensões dentro da escola pública na cidade do Rio de Janeiro**”, sob a coordenação do Prof. Dr. Marcos Antonio Carneiro da Silva. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar sua participação na pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. **Você não será identificado em nenhuma publicação.** Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e após esse tempo serão destruídos.

- A. A escola na qual você atua é de qual rede de ensino? Qual a sua função no seu trabalho? Se for professor, com qual turma atua? Há quantos anos atua nesse espaço?
- B. Você conhece o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)?
- C. Há alguma orientação na escola para o reconhecimento de alunos com TDAH?
- D. No seu entendimento é possível ao professor identificar alunos com provável diagnóstico de TDAH? Por quê? Como?
- E. Quais os comportamentos no (a) aluno (a) com TDAH que o (a) diferencia dos demais?
- F. Como o (a) aluno (a) com TDAH se relaciona com os grupos: de estudantes, de professores, dos demais integrantes da comunidade escolar?

G. Como você diferencia uma criança com TDAH e uma criança bagunceira?

Transcrição das Entrevistas

Entrevista nº 01-2020

Orador A: Bom, é... eu passei a conhecer esse transtorno quando eu tive o meu primeiro aluno, que ele veio com o laudo e eu não sabia do que se tratava e apenas me informaram que ele tinha esse-esse transtorno, e eu fui pesquisar na internet. Porque o município ele-ele coloca, ãhn... crianças com essas questões e outras também, só que ele não tem nenhum tipo de capacitação ou de orientação de como a gente deve lidar, e como reconhecer os sintomas. Então, é... eu fui pesquisar na internet, foi assim que eu conheci e passei a identificar, é... os sintomas característicos, né, que estão presentes, assim, na maioria dos casos. Tive alunos com laudo e sem laudo. Sem laudo, ãhn... são aqueles alunos que você observa que, possivelmente, tem muitas chances de ter, é... esse-esse quadro, só que não passaram por uma avaliação, né, psiquiátrica, psicológica como deveriam. Só que, o que, que traços que eles apresentam em comum? É... no comportamento, geralmente, são agressivos, né, eles não gostam de ser contrariados, são, se irritam com muita facilidade; são inquietos, eles não ficam sentados por muito tempo, têm uma dificuldade imensa de ficar sentados por muito tempo; são inquietos assim. Impulsivos também, fazem coisas assim, ãh... sem pensar, impulsivamente. Normalmente se metem em briga, confusão, por essa impulsividade, essa irritação, e que eles mesmo não sabem por que, não sabem explicar por que, muitas vezes se metem numa briga sem saber por quê. E no cognitivo, o que a gente percebe é que, há uma dificuldade muito grande de se concentrar, assim, a criança presta atenção em tudo que acontece na sala, menos na no trabalho. E, uma dificuldade também de reter os conteúdos, é... tem um esquecimento, né, você fala, parece que aprendeu, mas daqui a pouco já esqueceu, então é um esquecimento fácil. Então, tem essa parte do cognitivo que é muito, muito acentuado, né. Então, é... eu acho assim, que a gente consegue ver em algumas crianças esses traços. A gente não tem propriedade pra dar um lado, óbvio, né, professor não tem isso, mas a gente tem sim, capacidade de, é... encaminhar, pedir um encaminhamento prum psiquiatra, um psicólogo, pra fazer uma, uma avaliação correta, né. E assim, é... uma coisa muito ruim é que, os professores não recebem nenhum tipo de, em nenhum transtorno, seja de déficit de

atenção, TDAH, enfim, a gente não recebe nenhum tipo de orientação. Cartilha? Nem pensar. Nada. É, simplesmente colocam na nossa sala e a gente que, que se vire nos trinta. Então não, nenhuma escola que eu passei, nunca me deu nenhuma orientação. É, em vinte anos de município, nunca tive nenhum, nenhuma capacitação de como lidar com essas crianças, como agir, como reconhecer, enfim. É, o professor ele, ele tem que dar o jeito dele, cada um vai se adequando ao aluno, vai conhecendo o aluno e vai se adequando da melhor maneira possível. Não é fácil, é um aluno que dá problemas em sala de aula, dá transtorno pra-pra-pra, pra turma. Complica, porque ele agita a turma, ele tumultua a turma, e tumultua sua aula, você tem que parar várias vezes pra chamar atenção e muitas vezes não é culpa dele, muitas vezes é porque ele não tem o tratamento adequado.

Entrevista nº 02-2020

Orador A: É, eu sou professora da rede municipal do Rio de Janeiro. Trabalho com o segundo ano do Ensino Fundamental e estou na prefeitura há dez anos. É, conheço o TDAH, é, não tenho nenhuma orientação na escola pra reconhecer esses alunos. Eu acho que o professor, eu penso que um professor ele, ele consegue identificar algumas características de um aluno com TDAH, é, mas não, não é capacitado para um real diagnóstico, né? É, um comportamento que a gente consegue observar é desatenção, é agitação, muita agitação, impulsividade. Bom, é, os alunos que eu tive com esse diagnóstico, é, não tinham muito problema de relacionamento não, eles se relacionavam bem com os demais. Com relação a professora tinha mais, é, dificuldade de atender, né? Por conta da impulsividade, da agitação, de atender aos comandos, enfim.

Entrevista nº 03-2020

Orador A: Eu faço parte da Rede Municipal de Ensino, da cidade do Rio de Janeiro. A minha função é professora de anos iniciais no Ensino Fundamental. Eu já atuo nessa função há vinte e cinco anos. Sim, eu conheço o transtorno de déficit de atenção, e a hiperatividade TDAH. Não existe orientação na escola, nunca recebi, assim, uma orientação na escola, é sobre, é TDAH, ou como reconhecer alguns sintomas ou poder perceber isso no aluno. Eu busquei esse conhecimento por conta própria, eu fiz uma pós graduação em educação especial, fiz um mestrado em educação especial, mas a própria Rede de Ensino, ela não tem essas orientações, até porque a Rede de Ensino, ela não considera TDAH como público alvo da educação especial, e ela só tem tido o Helena Antipoff, e ele não abraça o TDAH. No meu

entendimento é possível, se o professor conhecesse, é, o TDAH, como é o funcionamento do cérebro, a questão é, das-das sinapses, né, a falta da Ritalina. Enfim, se o professor entendesse o que acontece de fato, e como é o comportamento, né, dessas crianças, como ele convive com essas crianças. Há alguns casos no ensino integral, então ele fica sete horas com essa criança, todos os dias, seria possível sim, o professor perceber, né, algumas questões. E é claro, ele poderia pedir a avaliação médica, porque somente o médico pode avaliar. Tem, alguns comportamentos do aluno com TDAH, né, é... É possível identificar, né? Os comportamentos da criança com TDAH, é possível é-é, se destacar dos demais, né? Por exemplo, a necessidade do movimento circulante na sala de aula, né? É, o olhar, né, que não se prende a muito no movimento, tá sempre em movimento, pra tudo que acontece na sala, né, o olhar assim sem foco. É, mas eu acredito que o movimento circulante é o que chama mais a atenção do professor. Porque na escola, a educação dos corpos como ela é muito rígida, né, dentro-dentro dessa instituição, a criança com TDAH, ela acaba se destacando dos outros, como ela precisa se movimentar, como ela precisa se agir. É, e eu diferenciaria, a criança do TDAH como a criança bagunceira, porque às vezes a criança é bagunceira e tá agitada, tá correndo, tá brincando, mas você percebe na criança um bem estar. Já a criança, a criança com TDAH, você percebe nela uma ansiedade, percebe nela uma, uma afobação, um-um olhar que, que olha pra todos os lados, mas não-não te, não te encara completamente, é, como se a criança realmente tivesse com as suas sinapses mal concluídas, e aí você percebe que, essa criança não está é, em bem estar, que ela está em sofrimento. Eu acho, eu como professora, na Rede Municipal que tive alguns alunos com TDAH, o que me chama atenção na sala de aula, é que eu percebo que a criança, diferente da criança bagunceira, a com TDAH, ela não tá feliz, ela não tá plena, ela não tá é-é, você não vê ela sorrindo, cê não vê ela extremamente alegre, cê vê que ela realmente está agitada, tá ansiosa, é, o olhar dela é diferente, a expressão de rosto dela, ela te passa um sofrimento psicológico. E-e-e isso chama, chama mais a minha atenção enquanto professora, né, o cuidado de de repente pedir uma avaliação médica. O aluno TDAH, eu acredito que ele tenha, os que eu conheci né, na rede, eles têm muita dificuldade de interação né, com os outros colegas da turma, até pelo o seu comportamento diferenciado, a sua dificuldade de concentração. É, acredito que, ele eles cabem é, vivendo alguns conflitos, algumas dificuldades, é, com os adultos né, também. E, dentro da escola, por ela ser uma instituição rígida na educação dos corpos, né, a criança com TDAH, ela não consegue incorporar todas essas regras, tipo ficar sentado, ficar em silêncio, né, não-não se levantar, e-e se for ao banheiro, ir só ao banheiro, né. Eu acho que a criança com TDAH, acho que ela pode ter muita coisa que chame a atenção dela, né, até a chegada ao

banheiro, e do banheiro a chegada à sala. Então tudo, tudo isso vai trazer problemas indisciplinados, né, que a gen... Que a escola chamaria de indisciplinados, mas que, na verdade, eu percebo que, é uma rigidez de educação dos corpos, e que se a escola fosse mais flexível, mais inclusiva né, entendesse o tempo é, de cada um, o tempo individual, mas também o tempo de, da criança, né, que a criança precisa de movimento, precisa de-de-de, de novidades, de-de, né, de-de agito. É, hoje no mundo tecnológico, com a aceleração das informações, né, uma criança no mundo atual, ela é bem mais acelerada, e ficar nessa escola que não se pode falar e não se pode se mexer, não pode se levantar, é extremamente difícil. Então, eu acredito que o que dificulta o TDAH é a educação dos corpos, que é feito pela escola de uma forma é, maciça é, desde sempre, de desde o primeiro, educação infantil já começa educação dos corpos, né. E-e talvez, seja uma característica da escola que ela não abre mão, né, pro funcionamento dela, que precisa ter aquela, aquelas regras pra poder funcionar bem. Eu penso que hoje, na rede pública, nós tivemos um aumento considerável de crianças, né, com um comportamento diferenciado, né, e que o professor, às vezes generaliza, acha até que é TDAH, e não é né, que era o hiperativo de antigamente. Então assim, às vezes a criança é só bagunceira, a criança é só agitada, é uma criança é, num tem um limite em regras bem construído pelos pais, né, na sua casa, então pode ser uma série de outros fatores, né, que faça com que o comportamento dessa criança chame a atenção, né. Até mesmo a agressividade com os colegas e tal, e a, o professor achar que é, por ter essas características é TDAH. Então, eu acho que falta muita informação pro professor hoje, pra ele ter clareza do que é o TDAH. Um outro quadro também, a dislexia, né, que o professor também desconhece, não recebe orientações específicas pra poder entender o que é dislexia, como funciona o cérebro assim, e-e aí tem dificuldade de entender né. E aí, fica a criança que, taxada com dificuldade de aprendizagem, anos sem aprender a ler e escrever, em alguns casos até TDAH, e como eles não são absorvidos né, pela rede de Ensino especial. O instituto Helena Antipoff, no caso na cidade do Rio de Janeiro, eles não recebe uma orientação, as salas de recurso não atende o TDAH, as pessoas também têm pouca informação sobre, os pais muito menos, né, e-e às vezes o diagnóstico seria o primeiro passo pra um tratamento medicamentoso, e-e começar a alcançar resultados. Desses vinte e cinco anos que eu trabalhei na Rede Municipal, boa parte foi na Educação Especial, né. Então, eu poderia dizer que, atuando né, no Ensino Especial da rede Municipal do Rio de Janeiro é, é fácil perceber que, as crianças com TDAH, elas surgem nas avaliações de ensino pra serem inseridas ao Ensino Especial. Os professores é, eles é sinalizam, né, que precisam de ajuda com aquele aluno, mas o instituto Helena Antipoff não absorve esses alunos, porque mesmo com laudo médico TDAH, porque não é

considerado público alvo dentro do Ensino Especial, pra isso mudar, tem que mudar a nível Federal, né. E-e, então eu percebo que a quantidade de alunos com TDAH, ela cresceu muito, assim, nesses últimos dez anos. Dez anos pra cá, é, cada vez mais vêm crescendo, né, e aparecendo alunos até com um laudo médico de TDAH, mas que não podem receber uma rede de apoio. E, falta um trabalho mais estruturado na Rede de Ensino, é, pra poder que esse aluno tenha um acompanhamento da sua vida escolar.

Entrevista nº 04-2020

Orador A: Boa tarde. Eu atuo na... rede municipal de ensino, sou professora. É... Trabalhei por trinta e um anos com.... como P2, com alunos de... com alunos até o quinto ano e.... sou aposentada desde o.... desde dois mil dezenove e agora atuo como professora de Inglês pegando esses mesmos alunos at... até a.... o que contemple a rede municipal de... de ensino. Já trabalhei com turmas até o nono ano. Sim, eu conheço o.... o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Orientações passadas na escola é.... são as discussões feitas nas reuniões e a troca entre os professores. É.... e o que, o que reforça é o que nós é.... de acordo com interesses de cada profissional. Porque é.... é muito vago. Nós professores precisaríamos de... de mais apoio, de mais ope... de mais elucidação quanto ao... quanto ao reconhecimento e tratamento pra... pra que haja de fato uma inclusão. Através da observação profissional é capaz de... sugerir a.... a possibilidade, sim, de um TDAH, TDAH, é.... e outras, outras condições dos alunos. Porém, nós não somos é.... nós não temos conhecimento aprofundado pra diagnosticar de fato. Esses alunos é.... nós podemos observar que eles são.... eles não conseguem é.... se concentrar, se diferenciando bastante do comportamento dos demais. Eles são muito ativos e.... em alguns casos, em muitos casos, eles chegam a se tornar rebeldes, desinteressados no.... ao conteúdo e.... e as vezes não aprendem, a ve.... é.... geralmente não aprendem exatamente por isso. Porque eles não conseguem, eles não conseguem se concentrar de fato porque eles estão é.... na verdade eles prestam atenção em... em diversas situações ao mesmo tempo. E não sabem lidar com isso exatamente. Depende muito, porque um aluno não é igual a outro. E.... alguns são mais agressivos, outros são.... são.... Apenas não conseguem aprender. É.... por não conseguirem se concentrar é.... O prejuízo fica no.... no campo é.... a preocupação é a.... o prejuízo no campo pessoal, né? Alguns é... acabam é.... é.... pela rebeldia, acabam se tornando um risco para outras crianças também. Quando é algo que... que.... que extrapola. Então tem que ser.... eles têm que ser diagnosticados, têm que ser tratados pra que possam evoluir com os demais. Uma criança bagunceira, ela simplesmente é

uma criança é.... falante, mas que você consegue é.... consegue resultados com elas, com ela é.... é uma criança que você consegue retorno. É.... obedece aos comandos. Agora uma criança é.... com déficit de atenção é..... Tem aquelas que... que são muito, muito agitadas e... e tem aquelas que são agitadas, mas que ãhn.... você até, até poderiam passar despercebidas, mas você percebe que ela não evolui exatamente por não conseguir se concentrar é.... no que está sendo proposto, né? Ela.... Ela tá, é.... ela fica preocupada em, em.... com diversas situações ocorrendo ao mesmo tempo e não consegue se concentrar em uma especificamente. A criança com.... com.... com déficit de atenção, todas elas, apresentam uma certa ansiedade que com o olhar que o.... o profissional da educação já tá acostumado é.... consegue perceber essa angústia, essa ansiedade ou até mesmo esse vazio. Que uma criança não é igual a outra, como já falei anteriormente.

Entrevista nº 05-2020

Orador A: Bom, eu trabalho no [RETIRADO], eu sou professora regente, esse ano eu estou com o quinto ano, já trabalho lá há quatro anos. Em cada ano eu peguei um ano de escolaridade diferente, porém com alguns casos de TDAH, sim, já diagnosticados com laudo. E, através disso, foi que, através do trabalho em escola que eu conheci esse transtorno, por perceber que as crianças tinham maior dificuldade de concentração, dificuldade em ficar sentado por muito tempo, dificuldade em executar as tarefas de forma escrita. Tendo mais facilidade de executar as tarefas de forma oral, porque a escrita ela exige mais concentração do que a oral. A oral você consegue fazer através de uma conversa e a escrita o aluno precisa sentar, se concentrar, tanto organizando o pensamento, quanto no movimento do lápis no papel, por exemplo. A orientação que a escola dá em primeiro lugar em todo o caso de TDAH é que o aluno sente na frente, próximo ao professor, para que os estímulos que tem da turma, os estímulos externos não dificultem mais ainda a concentração do aluno e que o aluno fique mais fixado no quadro e no professor do que nos amigos e nas outras distrações, que os amigos conversam e evitando, assim, que ele tenha mais um estímulo visual, auditivo e se concentre mais, é essa a orientação que eles dão. O professor só consegue identificar e perceber que o aluno tem algum transtorno, alguma síndrome, através da experiência. Acredito que um professor que tenha acabado de se formar, por exemplo, ele não vai conseguir perceber que o aluno tem TDAH. Ele vai achar que o aluno é agitado, que o aluno não tem limite, que o aluno é mal educado. Então, com os anos, com o passar dos anos, você consegue perceber quando o aluno realmente não tem limite dado pela família, não tem limite

dele próprio, que não foi desenvolvido nele. Você vê que o aluno não teve educação necessária. Já o TDAH você consegue perceber que ele não é uma coisa que ele controla, é uma agitação e uma falta de limite fora do controle. Ele faz as coisas sem maldade, é um ato involuntário, ele levanta porque ele não consegue ficar sentado, ele se movimenta porque ele tem a dificuldade de ficar parado. Então, você consegue, com o tempo você consegue perceber quando é falta de limite e quando é um ato involuntário mesmo do ser humano, de não conseguir, de fazer as coisas não por maldade, mas por instinto mesmo. O aluno com TDAH ele é muito mais agitado, ele fala muito, ele não se concentra, o material dele é bagunçado, as coisas dele estão sempre espalhadas, ele está sempre com um monte de coisa em cima da mesa espalhada, ele não consegue se organizar em nada. É uma criança que fala muito, que anda pela sala, que fala com todo mundo, que incomoda até os colegas. Na verdade, eu tive uma aluna que as próprias crianças reclamavam dela por ela ter TDAH, só que as crianças não sabiam o que era. Então as crianças ficavam muito incomodadas e não queriam ficar perto dela, porque ela falava muito, mexia em tudo, tudo ela tinha curiosidade de abrir, abrir o estojo do colega e falar com um colega e o colega estava fazendo o trabalho e ela chamava atenção, e, ela andava, esbarra nas coisas. Então a diferença do aluno agitado, mal educado, é que você chama atenção, ele fica por um momento sentado. O TDAH já não, ele levanta, você vai falar com ele várias vezes, se ele estiver preso, a atenção dele estiver presa a algum foco, ele não vai nem te escutar, ele vai continuar agitado, vai continuar fazendo aquilo e não vai conseguir se controlar. É como se ele fosse incontrolável, até a letra dele é diferente das outras crianças, porque a letra dele é igual à agitação dele. A letra dele é toda tremida como se ele tivesse muita pressa em escrever e ele não consegue organizar a letra, como não consegue organizar nada da vida dele. Eu acho que em cada ponto que eu coloquei, eu falei um pouco, eu acabei puxando a outra pergunta, porque o relacionamento deles com a comunidade, geralmente, é conflituoso. Por ele incomodar o outro, por ele ser inquieto, por ele ser falante ao extremo. Então geralmente, os colegas têm uma resistência em fazer amizade com quem tem esse transtorno por ele atrapalhar mesmo e não conseguir se controlar, e, como são crianças, as crianças geralmente não entendem e atrapalha. Atrapalha o professor, atrapalha ele mesmo e atrapalha aos pais, porque você tem que chamar os pais. E só melhora mesmo depois do tratamento e o diagnóstico dado e o tratamento e medicação, que, também, deu bastante resultado. A criança bagunceira você vê que ela faz a bagunça por ela querer tumultuar, querer se destacar ou querer chamar atenção, ou, simplesmente, pelo fato de estar entediado mesmo e querer bagunçar. O TDAH não, ele, você vê que ele, você consegue perceber que ele faz as coisas e não faz na maldade, como eu já falei anteriormente. Eles

fazem as coisas por necessidade, têm a necessidade de levantar, de andar, se movimentar, porque se sentem aflitos, presos ali, sentados o tempo todo. E eles se destacam muito bem nas atividades quando a atividade é mais dinâmica, que precisa falar, precisa expor ideia em um grupo, a facilidade deles é maior. A criança bagunceira, ela começa a fazer uma coisa, daqui a pouco ela começa a fazer bagunça e consegue se organizar para voltar de novo ao que ela estava fazendo. O TDAH não, se ele se desorganizar ele vai até o final da aula sem conseguir copiar, sem conseguir fazer nada, o que é a diferença do bagunceiro mesmo. O bagunceiro ele consegue ter a bagunça como início, meio e fim. O TDAH não consegue, ele começa a bagunça, que não é bagunça, é o transtorno dele e ele leva isso até ao final, até que aquele momento termine e inicie um novo momento, na verdade. Essa é a diferença.

Entrevista nº 06-2020

Orador A: É... eu atuo na rede municipal, na prefeitura do Rio. Sou P2 e PI. E, é, trabalho com terceiro ano e berçário. É, trabalho há treze anos na rede municipal do Rio de Janeiro. Conheço o Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade, é... A única orientação que existe na escola é a gente indicar para uma avaliação do Instituto Helena Antipoff, pra gente tentar conseguir um estagiário e um apoio. Em muitos casos a gente consegue identificar alunos. Porque nós comparamos com as outras crianças do, da sala de aula, que a gente está acostumada a trabalhar. E são crianças que não possuem concentração durante atividades, são crianças que possuem comportamento bem agitado, crianças que não respeitam as regras pra uma boa convivência, não. Têm muita dificuldade de obedecer ao professor, ao comando. É, o comportamento mais marcante que a gente observa é a falta de atenção. Eles não conseguem se concentrar. Eles dispersam com muita facilidade. A gente não consegue manter a atenção deles durante a explicação, durante a realização de uma atividade. O meu aluno que, que tem TDAH, ele não se relaciona bem com os alunos, ele possui uma relação só com a professora e com bastante dificuldade. Não consegue manter uma conversa porque não consegue se organizar, e... ele passa bastante tempo sozinho, brincando sozinho, com ele mesmo. Ele possui muita dificuldade em brincar com os amigos. E a diferença dessa criança para uma criança bagunceira é porque ela, a criança bagunceira ela respeita as regras para uma boa convivência, ela, a criança bagunceira consegue se concentrar durante a explicação da atividade, a realização da atividade proposta. E a criança com TDAH ela não consegue. Ela dispersa com muita facilidade. E ela não realiza a atividade proposta no tempo que a gente espera. Então essa é a diferença que eu mais observo entre as duas.

Entrevista nº 07-2020

Orador A: Eu atuo na Rede Municipal de Ensino e sou professora de educação de Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano. Atuei com várias turmas e atualmente eu atuo com turmas de primeiro ano. Já tenho mais de vinte e cinco anos de experiência. Sim, eu conheço o déficit de atenção e hiperatividade, o TDAH. Sim conheço. E não, não há nenhuma orientação na escola para o reconhecimento de alunos com esse transtorno. Eu acredito que o professor pode suspeitar de alunos com transtorno de TDAH, porque ele tem, principalmente o professor mais experiente, ele tem um olhar para o aluno diante de toda uma expectativa de atenção e de desenvolvimento que o aluno precisa atender a essa expectativa e muitas vezes isso não ocorre, e aí a gente pode sim falar de uma suspeita, mas diagnosticar não, isso cabe somente ao profissional especializado. Quanto aos comportamentos do aluno com TDAH, o que mais chama a atenção é a dificuldade de manter o foco, de manter atenção, qualquer que seja a atividade. Pode ser uma atividade prazerosa para ele, ele vai ter dificuldade de manter o foco, ele vai mudar de brinquedo, mudar de brincadeira. Esse basicamente é o comportamento desse aluno que diferencia ele dos demais. E a agitação também, a agitação, inclusive com os seus pares, por isso que o professor deve observar o aluno, não somente durante a aula, formalmente, mas na hora do recreio, nos intervalos, nos momentos livre. O aluno com TDAH não é uma criança anormal, é uma criança que tem um transtorno, ele se relaciona com os estudantes, com os professores e com os demais integrantes da unidade, da comunidade escolar, não de uma forma diferenciada dos outros, agora é uma criança que pode sim ter uma dificuldade maior de tolerância, pode causar problemas no sentido da indisciplina, porque como é uma criança que tem dificuldades em manter o foco, em manter a atenção, ela vai contra, ela vai contra uma, o que se espera de uma criança nessa idade e nas circunstâncias do aprendizado, do processo escolar. Então têm momentos em que ela vai precisar ficar sentada, ela vai precisar ouvir, ela vai precisar interagir com os seus pares e uma criança com indícios de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, ela vai ter dificuldade em fazer essas coisas. A criança bagunceira, ela é diferente da criança com transtorno de déficit de atenção, porque a criança bagunceira, em algum momento ela vai deixar de ser bagunceira e vai prestar atenção no que ela está fazendo, e ela, quando você disciplina essa criança, no sentido de trabalhar com ela através do diálogo, através de uma forma de comunicação que ela entenda que existem momentos para fazer bagunça, momentos em que ela precisa prestar atenção, quando você estabelece uma relação com essa criança de troca, uma relação de conversa, de diálogo, você alcança essa criança e aos poucos o comportamento vai mudando. Uma criança

com TDAH não dá conta disso, ela olha pra você e diz: “tia, eu tô tentando, mas eu não consigo”. O educador consegue perceber que há algo mais ali, que há algo na criança que ela não dá conta. É assim que eu vejo.

Entrevista nº 08-2020

Orador A: Vamos lá, às respostas. Letra A: é, eu atuo na rede municipal, atualmente não estou na função, tô readaptada e já atuo nessa escola há dois anos. Letra B: é, se eu conheço, é, se eu conheço o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Conheço, sim, inclusive nessa escola – que eu estou trabalhando há dois anos – nós tivemos um menino do sétimo ano com TDAH. A escola não tem... normalmente quando ela não tem uma sala de recursos – que no caso a minha não tem – os professores ficam – eu que fico na secretaria, né – eu observo que os professores ficam é... de mãos atadas porque as turmas são muito grandes, normalmente trinta e cinco, né. Do sétimo ao nono, pelo menos, isso acontece assim, e, não tendo uma sala de recursos você não tem... eles não têm com quem trocar, nem a gente, né, nem quem trabalha na secretaria e eu, no caso, auxílio a coordenação. Então, assim, a gente recebe a criança na secretaria quando o espaço da sala de aula não está dando conta. A gente recebeu esse menino, no caso, mas nós não temos nenhuma orientação vinda da secretaria, tá, nenhuma. Conforme eu disse anteriormente, como não temos sala de recursos, não tem a professora que normalmente é a professora preparada, né, pela Secretaria de Educação para atuar nesses casos. Como na nossa escola não tem, ele ficou algum tempo, deu muitos problemas e aí a minha diretora encaminhou pra CRE e lá na CRE decidiu que seria melhor ele ficar perto de casa porque a escola era longe. Pediu à mãe que encontrasse outra alternativa porque na escola não tinha como ele continuar: ele não assistia a aula, ele enfrentava os professores, ele ficava fora de sala, dentro da secretaria mexendo em tudo, perturbando e a mãe não aceitava dar medicação. Ele não tinha acompanhamento fora da escola, quando foi buscar o acompanhamento ela não aceitou dar a medicação para ele... enfim, é realmente muito difícil, né, uma criança dessas na rede pública. Bom, na rede pública são poucos os que identificam, né, são poucos os professores que identificam, só aqueles, assim, mais sensíveis. Por quê? É, são muitos alunos e normalmente as salas são pequenas pro número de alunos que eles colocam dentro. Eles ficam muito amontoados, então, assim, acho que o aluno indisciplinado e o aluno TDAH, eles meio que se misturam, fica confuso pro professor identificar. Ele tem que ter muita sensibilidade para perceber que aquela criança ali, o problema dela não é a bagunça, né, o problema dela é que ela não dá conta dessa formalidade da sala de aula, ela não dá conta de aulas monótonas, ela não dá... o tempo dela é

menor, né. Então são pouquíssimos professores – porque eles dão os sinais – mas são pouquíssimos os professores que têm essa sensibilidade; acham que não querem nada. Normalmente o que eu vejo é isso. Acho que o que mais diferencia é que eles são agitados, mas conseguem captar o que tá sendo pedido, o que tá sendo cobrado deles; eles sabem exatamente o que está sendo cobrado, eles não têm, eu acho que é o *approach* pra realizar o que está sendo pedido, porque se não for uma coisa criativa vai pra além dele e aí ele resolve mesmo agitar para não cumprir o que está sendo pedido formalmente. É, eu acho que o que diferencia eles dos demais é porque eles são muito sensíveis e uma outra coisa, o bagunceiro ele te responde é, aos demais, né, de uma maneira agressiva. É diferente, o TDAH: ele fala o que pensa, mas não necessariamente porque ele queira te atingir, mas porque ele não tem freio inibitório pra expressar o que ele sente, ele não tem esse freio, né, e aí... outra coisa, a maneira com o que eles tentam se aproximar – pelo menos das vivências que eu tive – normalmente é no afago, é na aproximação e aí se ele estiver com uma pessoa muito arisca e que não esteja a fim de receber isso porque ele irrita, porque ele é agitado, aí ele se mostra.. ele mostra um lado dele negativo, né, é um lado de falar aquilo que agride, entendeu? Sem problemas se o outro está ficando ou não magoado, ele tem essas duas... o TDAH, ele tem essas duas vertentes. Então, mais ou menos o que eu respondi: eles são muito carinhosos, tanto com os amigos quanto com os integrantes de toda uma comunidade escolar, com os adultos, sendo que eles são muito inconvenientes porque como eles não conseguem dar conta desse corpo, eles não conseguem se conter, então ele irrita, né, porque quando ele não é aceito, ele se torna inconveniente, começa a falar coisas que... eles têm muita facilidade em descobrir o que incomoda o outro, eles têm muita facilidade porque eles são muito... apesar de parecer que eles estão distraídos, eles são muito sensíveis aos sentimentos das pessoas e muito observadores. Então eles sabem o que toca na ferida do outro e aí, por conta disso, na comunidade escolar, ele se torna difícil no relacional porque ele tem que contar, por exemplo, numa sala de trinta, todos compreendam ele ou que aprendam a lidar com ele, e normalmente uma constelação só de dez conseguem entender esse comportamento dele e os outros vinte... é, começam a criar até ciladas ou coisas para irritar mais, né, porque acham engraçadinho irritar. Pessoas que tem o pavio curto como o TDAH, né, então como tem essas pessoas cruéis ou insensíveis a esse comportamento tão incomum que o TDAH tem, é, alguns tem muita dificuldade de lidar e em função disso normalmente eles sofrem bullying, eles são deixados de lado, eles são vetados, eles são é, eles acabam sendo... ah, outra coisa, normalmente ele vira bode expiatório, né, tudo que acontece acaba... no espaço escolar, como ele é muito inconveniente e muito sem noção, digamos assim – que de repente não seria assim o termo

adequado – mas como eles tem esse comportamento é, que irrita, né, e as pessoas não toleram, o que acontece? Ele vira o bode expiatório, tudo que aconteceu no espaço escolar normalmente sobrecaí, sobrecaí sobre o TDAH. É muito comum isso, né, aconteceu muito com esse menino que saiu da escola que eu trabalho.

Entrevista nº 09-2020

Orador A: Olá, boa noite, eu trabalho no [RETIRADO] e com uma função de professor P2, a minha turma é de segundo ano, ela tem vinte e oito alunos. Nessa turma tem uma criança com transtorno de déficit de atenção, ela tem dificuldade para copiar os trabalhos, fica distraída na maioria das vezes, durante as atividades, durante a cópia no quadro, quando tem que fazer a cópia da agenda, então geralmente essa criança fica muito distraída. Em alguns momentos ela se agita, mexendo todo o corpo, ficando bem agitado, ele fica nervoso em alguns momentos, quando não consegue realizar as atividades. A escola orienta os professores a reconhecerem esses alunos com TDAH, conversando com os professores, perguntando se tem algum aluno com dificuldade. Aí a gente passa para a coordenadora e a gente faz uma entrevista com os pais, conversa com eles, pergunta se esse comportamento se repete em casa também. Aí a gente começa a conhecer um pouco mais esses alunos com TDAH. Se a mãe já tem laudo, aí ela já apresenta para a coordenadora e para os professores, não tendo laudo a gente pede que a mãe entre em contato, ou peça, a criança né, orienta para ir ao neuro, para poder ver se a criança tem alguma dificuldade de aprendizagem. Primeiro pede para levar no pediatra, e depois, o pediatra conversar sobre o comportamento dessa criança na escola e em casa também, e pedir que encaminhe para um neuro. Letra D: “No seu entendimento é possível ao professor identificar alunos com provável diagnóstico TDAH?”. Sim, sim, essas crianças geralmente ou é muito agitada, ou apresenta essa dificuldade para copiar o trabalho, dificuldade para aprender o conteúdo – na maioria das vezes, esse aluno que eu tenho ele é muito distraído – então dá pra reconhecer sim, de acordo com o comportamento. A gente consegue sim identificar esses alunos e pedir para os pais buscarem, fazer uma espécie de diagnóstico para ver se a criança tem TDAH. “Como esses alunos com TDAH se relaciona com os grupos?” Com os amigos, com os colegas de classe, em alguns momentos esse aluno fica agitado e quer responder com agressividade ou quer bater, então tem que ficar tomando conta mesmo, tem que ter a supervisão ali do professor, ele tem que intervir quando essas crianças estão bem agitadas. Geralmente, como professor, comigo eu trato com muito carinho, amor, tento entender o que passa na cabecinha deles, sempre pergunto: por que está demorando, o que foi que está acontecendo? Eu estou sempre perguntando, para ter um

relacionamento muito bom com essas crianças, para entender como eles pensam. E com os demais integrantes da comunidade escolar eles também se relacionam bem sim. Dentro do grupo eles se relacionam bem. Tirando às vezes essa alteração que eles ficam no comportamento, mas tendo sempre alguém para intervir, eles se relacionam bem sim. “Como você diferencia uma criança com TDAH e uma criança bagunceira?” Geralmente a criança que tem TDAH, ela tem um comportamento diferenciado, e demora um pouco mais para aprender, por ser mais agitado, ou então se distrair muito. O comportamento dele – desse aluno que eu tenho – ele se distrai com qualquer objeto, se ele tiver com um estojo em cima da mesa, ele abre o estojo e fica mexendo no apontador, na borracha e todo material escolar na cabecinha dele se transforma em um carrinho, um avião, e ele entra no mundo da imaginação. Então aí são esses objetos que eu tenho que ficar observando e tirando da mão dele na maioria das vezes. E eu diferencio ele da criança bagunceira, porque a criança bagunceira, levada, a gente fala, conversa e ele volta a fazer as atividades normalmente, a criança com TDAH não, ainda continua ainda com dificuldades, necessita que o aluno fique do lado, tem que ter uma atenção diferenciada, quando vai fazer uma prova, que fique perto do professor, que o professor nesse momento tenha bastante cuidado quando for fazer uma prova, porque às vezes ele se distrai, e você perto desse aluno, ele faz com mais concentração.

Entrevista nº 10-2020

A. Rede Municipal do RJ. Professora Regente e Professora da Sala de Leitura, há 10 anos.

B. Sim.

C. A rede municipal promove formação com frequência e algumas já tiveram esse tema.

D. Sim, é possível o professor identificar. Mas, na rotina o nosso papel é relatar os casos para que os responsáveis possam se encaminhar a especialistas, para confirmar ou não a suspeita. O comportamento do aluno com TDAH se distingue do aluno que é apenas agitado.

E. A aprendizagem. O comportamento do aluno com TDAH e dos demais alunos tem uma diferença grande em relação a aprendizagem e hábitos de rotina na escola e sala de aula.

F. Isso depende do aluno. Já tive alunos que relacionam muito bem com os demais colegas, e outros que possuem dificuldades na hora de construir essa relação. Não há um padrão.

G. Diferencio pelo impacto que o comportamento tem na aprendizagem. O aluno bagunceiro não necessariamente é um aluno com dificuldades de aprendizagem. Já o aluno com TDAH demanda atenção diferenciada nos processos de aprendizagem, porque sua compreensão se dá

também de forma diferenciada devido a maneira como ele se relaciona com as rotinas e práticas pedagógicas.

Observação: No município, os alunos com TDAH não alunos incluídos, chamados de especiais. Assim, eles não têm direito a mediação pedagógica realizada por estagiários ou agentes de apoio em educação especial. Quando a família consegue atendimento e a confirmação do TDAH, em geral os alunos são medicados. Os casos no município são em maioria de alunos que não tem laudo médico. Temos muitos possíveis casos de TDAH.

Entrevista nº 11-2020

A- Escola da rede municipal do RJ. Sou coordenadora Pedagógica. Atuo nessa unidade escolar há 3 anos.

B- Conheço o TDAH.

C- Não há orientação específica para o TDAH, mas de modo geral, fazemos observações para possíveis reconhecimentos... Na verdade na intenção de sinalizar para os responsáveis necessidade de investigação.

D- Acho possível "desconfiar " e sugerir aos responsáveis que busquem profissionais para investigar a suspeita. Alunos com TDAH geralmente são extremamente agitados e dispersos, inclusive no que se refere a aprendizagem, demonstrando dificuldades de organização do material e na realização de atividades escritas.

E- Diferente de um aluno apenas "levado", que se acalma em determinados momentos, e consegue realizar suas atividades, o TDAH demonstra uma inquietude e dispersão além do esperado.

F- Com professores o relacionamento acaba sendo conturbado por conta da agitação que esse aluno provoca na turma. Com o grupo de alunos, na maioria do tempo o relacionamento é tranquilo, embora ocorram eventos pontuais, onde os colegas se irritam com a a agitação provocada pelo colega.

G- Uma criança bagunceira consegue ter auto controle e tem momentos de calma de concentração. Um aluno TDAH não consegue se controlar, e muitas vezes consegue verbalizar isso (eu quero ficar quieto, mas não consigo)

Entrevista nº 12-2020

A - Rede Municipal do RJ, Sou Coordenadora há 3 anos, mas estou nessa rede há 34 anos.

B - Conheço esse transtorno sim.

C - Não há nenhuma orientação específica da Escola para o TDAH.

D- O professor percebe alguma diferença comportamental na criança, sinaliza para direção que orienta a família a procurar ajuda médica pois ele o médico é o único que pode fechar um diagnóstico. O professor somente sinaliza não tem poder de diagnosticar.

E - Uma impaciência, agitação constante, não se concentra nunca, faz diversas coisas ao mesmo tempo e não finaliza nada, sua fala é rápida, não consegue ter atenção para ver TV, não se senta para se alimentar entre outras coisas.

Geralmente causando conflitos de relacionamento devido a inquietude constante e a falta de controle pessoal. Eles não se percebem fazendo algo errado ou certo.

G - A criança bagunceira tem comportamento arteiro e não necessariamente agitado. Ele ouve, consegue realizar por completo as tarefas solicitadas, presta atenção, não precisa ser nervoso e ansioso. Tem uma agitação bem controlada diferente do TDAH que é geralmente difícil de se controlar.

O olhar do profissional que lida com essa criança precisa ser cuidadoso e carinhoso porque essa criança pode estar em sofrimento devido à falta de controle. Em alguns casos a medicação ajuda bastante, como também exercícios físicos constantes.