



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDREA LUNARDELLI VALENTE

**DESATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM ÂMBITO ESCOLAR: SINTOMAS
DE UM TRANSTORNO SOCIAL E CULTURAL**

**Londrina, PR
2019**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2019

ANDREA LUNARDELLI VALENTE

**DESATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM ÂMBITO ESCOLAR:
sintomas de um transtorno social e cultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Moreira de Moura

**Londrina – Paraná
2019**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Valente, Andrea Lunardelli.

Desatenção e hiperatividade em âmbito escolar : sintomas de um transtorno social e cultural / Andrea Lunardelli Valente. - Londrina, 2019.
80 f.

Orientador: Simone Moreira de Moura.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
Inclui bibliografia.

1. TDAH - Tese. 2. Educação escolar - Tese. 3. Teoria Crítica da Sociedade - Tese. 4. Medicalização - Tese. I. Moura, Simone Moreira de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ANDREA LUNARDELLI VALENTE

**DESATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM ÂMBITO ESCOLAR:
SINTOMAS DE UM TRANSTORNO SOCIAL E CULTURAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Simone Moreira de Moura
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. José Leon Crochík
USP – São Paulo – SP

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch
UEM – Maringá – PR

Prof.^a Dr.^a Marta Regina Furlan de Oliveira
UEL – Londrina – PR

Londrina, 13 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Simone Moreira de Moura, por acreditar e confiar em meu trabalho; por vezes, muito mais do que eu mesma. Por ter sido orientadora não apenas de pesquisa, mas de trajeto, de esperança, de resistência... pelas longas e incansáveis horas de reflexão juntas, que me ensinaram o verdadeiro significado de experiência formativa. Gratidão sem fim!

À minha família. Marido e filhos por terem aguentado firme minhas ausências e até mesmo minhas presenças ausentes, quando todos meus pensamentos voltavam-se para este trabalho.

À minha mãe que cuida dos meus com tanto zelo e amor, sempre me incentivando a seguir.

À banca examinadora, que muito além de banca, foi apoio e referência durante todo o processo de reflexão e escrita deste trabalho.

À CAPES pelo incentivo financeiro.

Ao universo, que nos inspira e conspira em nosso favor!

*Daqui de cima da laje
Se vê a cidade
Como quem vê por um vidro
O que escapa da mão
Uns exilados de um lado
Da realidade
Outros reféns sem resgate
Da própria tensão
Quando de noite as pupilas
Da pedra dilatam
Os anjos partem armados
Em bondes do mal
Penso naqueles que rezam
E nesses que matam
Deus e o diabo disputam
A terra do sal
Penso nos malabaristas
Do sinal vermelho
Que nos vidros fechados dos carros
Descobrem quem são
Uns, justiceiros, reclamam
O seu quinhão
Outros pagam com a vida
Sua porção
Todos são excluídos
Na grande cidade*

(João Bosco, Malabaristas no sinal vermelho)

Como o escravo antigo, encarregado de conduzir uma mensagem para o seu senhor, a qual – sem que ele o soubesse – era a sua própria sentença de morte, a receita médica que o paciente leva até a farmácia é o seu atestado de óbito enquanto sujeito, o fim de sua liberdade e autonomia e a captura pelo “pharmacolonialismo”.

(José Ramos Coelho, A tragicomédia da medicalização: a psiquiatria e a morte do sujeito, 2012, p.133-134)

...na lobotomia química dos afetos, a alma, incapaz de lidar com eles, vê-se obrigada a recorrer a um fármaco para eliminá-los, provando assim o seu desgoverno e fraqueza.

(José Ramos Coelho, A tragicomédia da medicalização: a psiquiatria e a morte do sujeito, 2012, p.111)

VALENTE, Andrea Lunardelli. **Desatenção e Hiperatividade:** sintomas de um transtorno social e cultural. 2019. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. 2019.

RESUMO

Nos últimos 10 anos foi registrado no Brasil um aumento de 775% no consumo do cloridrato de metilfenidato, substância prescrita no tratamento do TDAH. Destaca-se que a maioria dos encaminhamentos de crianças para os serviços de saúde, parte da escola. Considerando que o aumento no consumo de medicamento psicoativo por crianças e adolescentes é uma ocorrência importante e que deve ser discutida, objetivou-se investigar a desatenção e a hiperatividade manifestas por crianças e adolescentes no âmbito escolar por meio da compreensão de aspectos sociais e culturais que possam estar contribuindo na incidência de tais comportamentos e, portanto, no aumento de diagnósticos de TDAH. Indagou-se se os elementos presentes na sociedade, tal como se configura, têm contribuído para a medicalização da aprendizagem escolar. A hipótese foi que a alta incidência no diagnóstico do TDAH e, por conseguinte, do aumento no consumo de metilfenidato, relaciona-se com fatores sociais e culturais, e não apenas a fatores orgânicos e individuais. Realizou-se pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Marx e Alves que auxiliaram no delineamento histórico do percurso do trabalho na constituição da cultura e da sociedade capitalista e suas implicações na subjetividade humana e na organização da educação formal; Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin, fundamentaram os conceitos como os de emancipação, adaptação, vivência, experiência, progresso e liberdade. Foram coletados dados na plataforma *online* Scielo utilizando o descritor TDAH para encontrar artigos publicados entre os anos de 2006 a 2017 que se relacionassem a temática deste trabalho. Os dados extraídos dos artigos pesquisados foram analisados à luz dos textos de estudiosos da Teoria Crítica da Sociedade como Crochík, Moura e Galuch. A hipótese inicial de que para além das questões que envolvem a medicina e a psicologia, existem aspectos inerentes à sociedade e à cultura que precisam ser compreendidos afim de serem superados foi confirmada pelas análises empreendidas.

Palavras chave: Educação escolar. TDAH. Medicalização. Teoria Crítica da Sociedade.

VALENTE, Andrea Lunardelli. **Inattention and Hyperactivity**: symptoms of a social and cultural disorder. 2019. 80 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina. 2019.

ABSTRACT

In the last 10 years, has been registered in Brazil a increase of 775% in the consumption of methylphenidate hydrochloride, a substance prescribed in the treatment of ADHD. It is noteworthy that most indications of children to health services comes from the school. Considering that the increase in the consumption of psychoactive medication by children and adolescents is an important occurrence and that it should be discussed, it was aimed to investigate the inattentiveness and hyperactivity manifested by children and adolescents in the school environment through the understanding of social and cultural aspects that may be contributing to the incidence of such behaviors and, therefore, in the increase of diagnoses of ADHD. It was inquired whether the elements present in society, as it is configured, have contributed to the medicalization of school learning. The hypothesis was that the high incidence in the diagnosis of ADHD, and consequently of the increase in the consumption of methylphenidate, is related to social and cultural factors, and not only to organic and individual factors. Literature research was based on authors such as Marx and Alves who helped in the historical delineation of the course of work in the constitution of capitalist culture and society and its implications on human subjectivity and the organization of formal education; Adorno, Horkheimer, Marcuse and Benjamin, founded the concepts such as emancipation, adaptation, experience, experience, progress and freedom. Data were collected on the Scielo online platform using the ADHD descriptor to find articles published between the years 2006 and 2017 that related the theme of this work. The data extracted from the articles researched were analyzed in the light of the texts of scholars of the Critical Theory of Society as Crochik, Moura and Galuch. The initial hypothesis, that beyond the issues involving medicine and psychology, there are inherent aspects of society and culture that need to be understood in order to be overcome, was confirmed by the analyzes undertaken.

Keywords: School education. ADHD. Medicalization. Critical Theory of Society.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação dos artigos em grupos conforme abordagem da temática	53
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABDA	Associação Brasileira do Déficit de Atenção
CRFSP	Conselho Regional de Farmácia do Estado de São Paulo
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
SNGPC	Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO PARA O TRABALHO	19
1.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS	19
1.2 A VALORIZAÇÃO DO SABER COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO	26
1.3 MEMÓRIA E ESPERANÇA	39
CAPÍTULO 2 - MÉTODO	50
2.1 CARACTERIZAÇÃO E PERCURSO DA PESQUISA	50
2.2 PROCECIMENTOS	51
2.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	52
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	56
3.1 A EDUCAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO E O SUJEITO DESADAPTADO	56
3.2 VONTADE E ATENÇÃO	63
3.3 VIVÊNCIA E HIPERATIVIDADE	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	76

INTRODUÇÃO

Nos últimos 10 anos foi registrado no Brasil um aumento de 775% no consumo do cloridrato de metilfenidato, substância que geralmente é prescrita no tratamento do TDAH. A substância é comercializada pelos nomes Ritalina e Concerta, dos laboratórios Novartis e Janssen respectivamente. Destaca-se que a maior parte dos encaminhamentos de crianças para os serviços de saúde, parte da escola. Do mesmo modo, o consumo de medicamentos é maior durante o período letivo, com ênfase para o segundo semestre; sendo reduzido durante as férias escolares (CRFSP, 2014).

O TDAH é considerado um dos transtornos neurológicos do comportamento mais comuns da infância, afetando de 8 a 12% das crianças no mundo, tornando-se o motivo mais frequente de consulta nos serviços de saúde. No Brasil, os números acerca do diagnóstico são bastante discordantes, indicando valores de prevalência do transtorno entre 0,9% e 26,8% para as crianças e os adolescentes (SNGPC, 2012).

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é investigar a desatenção e a hiperatividade manifestas por crianças e adolescentes no âmbito escolar por meio da compreensão de aspectos sociais e culturais que possam estar contribuindo na incidência de tais comportamentos e, portanto, no aumento de diagnósticos de TDAH.

Considerando que o aumento no consumo de medicamento psicoativo por crianças e por adolescentes é uma ocorrência importante e que deve ser investigada e mais amplamente compreendida, indaga-se se os elementos presentes na sociedade, tal como se configura, têm contribuído para o aparecimento significativo dos sintomas de desatenção e hiperatividade no âmbito escolar.

A hipótese é que a alta incidência no diagnóstico do TDAH e, por conseguinte, no aumento de consumo de metilfenidato estejam relacionados a fatores sociais e culturais, e não apenas a fatores orgânicos e individuais.

Assume-se que o indivíduo e a sociedade só podem ser compreendidos quando analisados em sua trajetória histórica, sendo fundamental conhecer a história que dá origem e sustenta o TDAH, cuja denominação nem sempre foi esta.

A preocupação em relação à atenção não é recente; segundo autores como Caliman (2010) e Rezende (2016), desde o século XVIII a desatenção é considerada

um problema individual, e portanto tornou-se objeto de investigação das ciências médicas.

Em 1902 a desatenção e a hiperatividade oficialmente passaram a compor os pré-requisitos para o diagnóstico de um transtorno denominado de “defeito do controle moral nas crianças” que explicaria a razão pela qual algumas crianças eram incapazes de comportar-se adequadamente às exigências da sociedade (CALIMAN, 2010).

Rezende (2016) e Caliman (2010) contam que entre os anos de 1915 e 1930, uma séria epidemia de “encefalite letárgica”, uma doença contagiosa que afeta o cérebro causando dores de cabeça intensas, atingiu cerca de 20 milhões de pessoas, principalmente na Europa e na América do Norte. Este acontecimento, gerou a suspeita de que mais tarde, tal doença teria deixado sequelas nos indivíduos acometidos, e que estas eram as responsáveis por danos cerebrais causadores de padrões comportamentais desajustados, isto é, comportamentos relacionados à agitação e à desatenção.

Em 1932, afirmou-se a existência de uma “doença hipercinética da infância”, caracterizada pelo excesso de agitação e dificuldade de controle dos impulsos das crianças, que conforme cresciam e amadureciam, deixavam de apresentar estes sintomas.

Na década de 1940, “LCM – lesão cerebral mínima” foi o conceito que explicou a ocorrência de uma lesão, que de tão pequena não poderia ser percebida pelos exames então disponíveis, mas que seria a responsável por distúrbios comportamentais e da aprendizagem, que novamente relacionavam-se à desatenção e à agitação.

Em 1960, após muitas críticas ao conceito de uma lesão indetectável, convencionou-se chamar por “DCM – disfunção cerebral mínima” o distúrbio que explicaria a falta de controle do movimento e da atenção das crianças.

Quando finalmente assumiu-se que a desordem refletida pelo comportamento agitado infantil não poderia ser detectada no corpo, mas observado pelo modo de agir da criança, o transtorno foi incluído na 2ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - DSM-II de 1968 com o título de “Reação Hipercinética na Infância”, considerando como principal critério diagnóstico, a hiperatividade.

O DSM-III, na década de 1970, alterou o conceito da edição anterior e descreveu a atenção como o critério mais importante para o diagnóstico, surgindo o “TDA – Transtorno do Déficit de Atenção”.

Foi em 1980, que o DSM- III-R uniu os critérios, desatenção e hiperatividade, afirmando que ambos eram importantes evidências para o diagnóstico do “TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade”.

Outras modificações ocorreram até a publicação mais recente do DSM-V que aconteceu em 2013, mas a desatenção e a hiperatividade seguiram no cerne dos critérios diagnósticos do TDAH, que passou a incluir a impulsividade como parte do quadro que define o transtorno tal como é conhecido atualmente.

As terminologias utilizadas para nomear o TDAH, embora tenham sofrido modificações ao longo do percurso, trazem em si o entendimento fortemente marcado pelo modelo médico, pela compreensão de um defeito que acarretaria em dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, apesar de não se confirmarem pelos exames de imagem disponíveis.

Destaca-se deste modo que

O discurso neurocientífico sobre o TDAH não é uníssono, mas também cria suas unanimidades, e nenhuma delas é mais forte do que a história do diagnóstico. Nela, a criança TDAH surgiu na literatura médica da primeira metade do século XX, e, a partir de então, foi batizada e rebatizada muitas vezes. Ela foi a criança com defeito no controle moral, a portadora de uma deficiência mental leve ou branda, foi afetada pela encefalite letárgica, chamaram-na simplesmente de hiperativa ou de hipercinética, seu cérebro foi visto como moderadamente disfuncional, ela foi a criança com déficit de atenção e, enfim, a portadora do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. Desde os últimos 20 anos do século XX, ela é marcada por um defeito inibitório que afeta o desenvolvimento das funções executivas cerebrais (CALIMAN, 2010, p.49).

A Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) em consonância com o DSM-V, divulga em sua *homepage* a definição do TDAH como um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida, se caracterizando por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

A ABDA sugere a avaliação multiprofissional como essencial no diagnóstico do transtorno, porém, disponibiliza em sua página na *internet* um questionário que tem como função auxiliar pais e professores a identificarem o TDAH. As regras são

bastante claras: são indicados 18 aspectos comportamentais que remetem à ocorrência do transtorno; e caso o indivíduo se enquadre em pelo menos seis deles, confirma-se a presença do transtorno.

A seguir, a lista de critérios que definem o TDAH, salientando que este questionário reproduz adequadamente os critérios apresentados pelo DSM-V e portanto, é bastante acessado por pais e professores.

1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas;
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer;
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele;
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações;
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado. – A criança se envolve contra a vontade? O que seria um esforço mental prolongado? O que se entende por vontade?
7. Perde coisas necessárias para as atividades (ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros);
8. Distrai-se com estímulos externos;
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia;
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado;
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isso é inapropriado;
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma;
14. Não para ou frequentemente está a “mil por hora”;
15. Fala em excesso;
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas;
17. Tem dificuldade de esperar sua vez;
18. Interrompe os outros ou se intromete (exemplo: intromete-se nas conversas, jogos, etc.).

Ferreira (2016) considera como frágil e ambíguo os tipos de questionários que oferecem qualquer possibilidade de confirmação precoce do TDAH, pois além de contribuírem para o processo de culpabilização pela não adaptação da criança ao ambiente escolar, colaboram com o aumento de diagnósticos equivocados.

Moysés e Collares (2015, p.90) consideram “que sob o cientificista algoritmo de criança que não aprende e/ou criança com problema de comportamento + exame físico normal + exames laboratoriais normais esconde-se, de fato, a criança que incomoda”.

O uso de estimulantes do sistema nervoso central no tratamento da desatenção e da hiperatividade também guarda sua história, e segundo Caliman (2010) e Rezende (2016) surge acidentalmente de um experimento para tratar dores de cabeça em crianças, quando se descobriu que os efeitos colaterais do medicamento incluíam a inibição do excesso de atividade e aumento da concentração, melhorando inclusive o desempenho escolar dos pacientes.

Caliman (2010) confirma que o uso de estimulantes como o metilfenidato na busca por desempenho não é recente. Na Segunda Guerra Mundial por exemplo, os operadores de radar, no intuito de se manterem despertos e atentos por longos períodos de tempo, faziam uso destas substâncias. No entanto, foi em 1944 que sintetizou-se pela primeira vez o metilfenidato, hoje comercializado em larga escala no Brasil pelos nomes de Ritalina e Concerta.

Neste sentido, sublinha-se que o estimulante mais vendido no mundo para o tratamento do TDAH, surgiu antes mesmo de ser publicada a última versão do DSM, onde são descritos os critérios atuais para o diagnóstico do transtorno. Em mais de um século de descobertas e redescobertas sobre o TDAH, é notória a dificuldade de a medicina resolver o problema deste transtorno que acomete o comportamento das crianças e dos adolescentes e que até então, têm sido essencialmente vinculado às suas dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar.

Frances (2016), membro da Associação Americana de Psiquiatria (APA) e responsável pela publicação do DSM-IV, afirma que a prevalência da medicalização em espaços escolares denota uma formação que prima pela homogeneização, e que não tolera diferenças, transformando-as em enfermidades. O autor critica incisivamente a indústria farmacêutica e a psiquiatria contemporânea, que segundo ele, visam lucros ambiciosos e investem na fabricação e divulgação de doenças

objetivando a comercialização de medicamentos.

Segundo Moysés & Collares (2015), o deslocamento de problemas inerentes à vida para o campo médico faz-se crescente nas sociedades ocidentais, transformando questões coletivas, de ordem social, em questões individuais e biológicas.

Ferreira (2016) discute o TDAH como uma “doença que se pega na escola”, questionando assim quais seriam os fatores presentes na educação escolar e na sociedade que favorecem os sintomas de desatenção e hiperatividade nas crianças. A autora defende a ideia de que estes seriam expressões da criança pertencente a cultura atual, tecnológica, e que sofre precocemente com as influências frequentes dos choques imagéticos.

Em concordância com Crochík e Crochick (2015), entende-se que os sintomas de desatenção e hiperatividade podem ser entendidos como reflexo do modo atual de desenvolvimento do indivíduo marcado culturalmente. Deste modo, o TDAH, além de ser investigado pelas ciências médicas, deve ser também pelas ciências sociais, no intuito de compreender como as pressões sociais têm possibilitado no indivíduo, reações físicas e psicológicas, elucidando que diferentes desempenhos e formas de se comportar não indicam necessariamente para a existência de doenças.

Tanto o TDAH, quanto o cloridrato de metilfenidato têm uma história, que como visto, não é independente, quer dos interesses mercadológicos da indústria farmacêutica, quer dos interesses sociais contemporâneos que anunciam o perfil ideal de sujeito requerido em cada momento histórico. Assim, a constituição da sociedade e as demandas postas por esta em relação às determinações do ideal de sujeito, também guarda uma história, que possibilita compreender nuances da subjetividade humana na contemporaneidade; do que é socialmente esperado do indivíduo ideal; e o lugar (im)possível de ser ocupado pelo sujeito que não corresponde a este ideal.

Para compreender a trajetória histórica da sociedade contemporânea e o sujeito requerido pelos modos de existir, produzir e subsistir na atualidade, o capítulo intitulado Formação para o trabalho localiza o indivíduo diagnosticado com TDAH nesta sociedade, que prioriza uma formação técnica para o mercado de trabalho alienado, dificultando a diferenciação e premiando a competição. As contribuições de autores como Marx e Alves foram fundamentais nesta discussão.

O capítulo subsequente descreve o método empreendido na busca pelo cumprimento do objetivo central deste trabalho, detalhando os procedimentos empregados na busca pelos dados analisados, que foram extraídos de artigos relacionados à temática, possibilitando o emergir de três categorias: Formação para adaptação e o sujeito desadaptado; Vontade e Atenção e Vivência e Experiência.

As análises e discussões destas categorias foram fundamentadas essencialmente em obras de autores da Teoria Crítica da Sociedade como Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin, entre outros estudiosos, como Crochick e Galuch.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

O objetivo deste capítulo é compreender a relação entre a medicalização dos alunos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento segundo as normas sociais e culturais estabelecidas; e uma formação que prima pela adaptação do sujeito ao mercado de trabalho alienado.

Para tanto, analisa-se a formação do indivíduo sob à luz das transformações sociais que no decorrer da história influenciaram nos padrões de ser e agir considerados normais e ajustados; reforçando a ideia de que o sujeito que não corresponde ao ideal fixado pela sociedade e pela cultura, deve tornar-se objeto da medicina e da psicologia, que mesmo quando demonstrada sua impossibilidade de resolver o problema, segue como o primeiro recurso na busca pela homogeneização do ser, evidenciado pelo auto índice de encaminhamento médico e psicológico dos alunos com dificuldades de enquadramento no âmbito escolar.

1.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

A sociedade transformou seu modo de organização no decorrer do tempo, desde o homem nômade, caçador, que se aventurava a cada dia em busca de sustento, acumulou conhecimentos que o permitiram construir instrumentos, obtendo deste modo, certo domínio sobre a natureza: armas de caça, vestimentas, plantio, com uma continuidade que culminou em descobertas como a energia elétrica, meios de comunicação, transportes, tecnologias da informação, transformando continuamente a natureza externa a ele, objetivando com isto, criar melhores condições de vida.

A transformação e dominação do que é exterior ao homem se dá por meio do trabalho e abarca tanto sua humanidade física, quanto subjetiva, uma vez que, todo humano é também natureza e portanto, ao transformar o que está fora de si, modifica o que está dentro, domina e é dominado simultaneamente.

Se de um lado o desenvolvimento técnico e o progresso civilizatório permitiram ao homem conhecer, prever e dominar a natureza obtendo condições de vida que o diferencie de outros animais, de outro lado, para viver em comunidade e

alcançar o progresso, foi necessário renunciar sua liberdade, submeter-se às regras estabelecidas que tornam viável o convívio social. Esta renúncia traz em si implicações subjetivas, que segundo Freud (1927) faz com que todo homem sacrificado pela lei da civilização seja um inimigo em potencial da própria civilização, visto que ao mesmo tempo em que goza dos benefícios da natureza dominada, sacrifica o próprio gozo de viver livremente a satisfação dos seus instintos.

A civilização humana, expressão pela qual quero significar tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e difere da vida dos animais [...] apresenta, como sabemos, dois aspectos ao observador. Por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível. As duas tendências da civilização não são independentes uma da outra; em primeiro lugar, porque as relações mútuas dos homens são profundamente influenciadas pela quantidade de satisfação instintual que a riqueza existente torna possível; em segundo, porque, individualmente, um homem pode, ele próprio, vir a funcionar como riqueza em relação a outro homem, na medida em que a outra pessoa faz uso de sua capacidade de trabalho ou o escolhe como objeto sexual; em terceiro, ademais, porque todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta constitui um objeto de interesse humano universal. É digno de nota que, por pouco que os homens sejam capazes de existir isoladamente, sintam, não obstante, como um pesado fardo os sacrifícios que a civilização deles espera, a fim de tornar possível a vida comunitária. A civilização, portanto, tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa [...] (FREUD, 1927, p. 4-5).

Neste sentido, todo indivíduo deve reprimir seus impulsos destrutivos, transformando sua energia em combustível para o desenvolvimento e manutenção da vida civilizada. Compreender como as normas de conduta e divisões das riquezas foram se estabelecendo nesta sociedade no decorrer da história, engloba conhecer as influências dos modos de produção sobre os modos de vida, isto é, em concordância com Alves (2013), não se trata apenas de descrever os pontos representantes da trajetória da organização do trabalho que conduziram à sociedade capitalista moderna, mas também, de compreender como a organização do trabalho representa o modo de produção de cada época impactando diretamente nos modos de vida desta sociedade.

Marx (1867/2014), destaca três momentos correspondentes à organização da produção e que conduziram à instituição do sistema capitalista afetando substancialmente os modos de vida em comunidade: o trabalho baseado na cooperação, a manufatura e a grande indústria; enfatizando que estes momentos não se substituem no decorrer do tempo, mas se sobrepõem, somando novas estratégias às já existentes, aperfeiçoando assim, o modo de produção.

O trabalho baseado na cooperação não constitui exclusividade do modo de produção capitalista, pois mesmo as comunidades mais antigas se organizavam de modo cooperativo, formando pares, fosse para caçar ou educar as crianças. Entretanto, prevalecia o modo artesanal de produção e o homem trabalhava para si, a seu ritmo, com ferramentas de sua propriedade, desenvolvidas por si, responsável pela produção e comercialização de seu produto, tendo sua identidade reconhecida socialmente por meio de seu ofício. O homem era o provedor do sustento familiar, enquanto as mulheres se ocupavam da educação dos filhos pequenos e dos cuidados do lar. Os filhos maiores aprendiam o ofício praticado pelo pai no intuito de se tornarem seus sucessores. (MARX, 1867/2014).

Para Marx (1867/2014) o modo de produção capitalista torna-se consciente e sistemático com a cooperação baseada na divisão do trabalho que constitui a manufatura. Deste momento em diante, um produto não seria mais resultado do trabalho de um único homem, e sim de vários homens que dividem funções, otimizando o tempo de produção e diminuindo os custos do produto final, isto é, cada pessoa executa uma parte na produção de determinada mercadoria, porém os lucros não são socializados igualmente e o trabalhador passa a receber um salário pago pelo dono da manufatura que tem a propriedade das ferramentas e do local utilizado no processo de produção.

A manufatura, portanto, se origina e se forma, a partir do artesanato, de duas maneiras. De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial (MARX, 2014, p. 393).

Evidencia-se aqui a transformação da força de trabalho de um homem em riqueza para outro homem de que fala Freud (1927), visto que o objetivo da produção de riquezas não é coletivo, bem como sua divisão é desigual, beneficiando aquele que se destaca pela sua capacidade em apropriar-se da força de outrem.

Alves (2013) considera que a manufatura se apropriou da cooperação e introduziu a divisão do trabalho que alienou progressivamente o homem do seu ofício, expandindo o tempo de trabalho e restringindo a produção ao local da manufatura, sem que o capital se tornasse totalidade social. Neste período, o homem e suas habilidades ainda eram indispensáveis à produção, por ser o trabalhador quem comandava as ferramentas empregadas no processo.

De outro lado, com a instauração da grande indústria, foram introduzidos maquinários capazes de realizar as tarefas produtivas utilizando-se apenas da força de trabalho do homem e dispensando suas habilidades específicas tão valorizadas outrora. A grande indústria se apropria da cooperação e da divisão do trabalho, subtraindo a imprescindibilidade das habilidades humanas, o que significa que o trabalhador se torna mero operador de máquina, que por sua vez o substitui em suas tarefas específicas. Em suma, a máquina se encarrega de produzir utilizando-se apenas da energia física humana, transformando o trabalhador em apêndice do maquinário. (MARX,2014).

O artesão que compartilhou seu conhecimento e sua ferramenta, vai sendo distanciado de ambos na medida em que avançam a técnica, a especialização dos instrumentos e a criação de maquinários industriais que fazem com que as habilidades específicas do trabalhador sejam cada vez mais desnecessárias. Com a transformação da manufatura em grande indústria, mantêm-se a cooperação e divisão do trabalho; e a força de trabalho se integra ao sistema de máquinas tornando-se meio de trabalho. O trabalhador passa a ser mero operador da máquina, abolindo-se suas habilidades artesanais e alterando suas percepções temporais, na medida em que é o tempo da máquina que dita a velocidade do movimento do trabalhador. (ALVES, 2013).

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Naqueles, procede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, ele tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles

se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles (MARX, 2014, p.482).

De senhor de si, o (ex) artesão, para garantir seu sustento, se vê obrigado a vender sua força de trabalho ao dono da maquinaria, já que seu produto total não interessa mais ao mercado por ser demasiado caro e requerer tempo longo para se concretizar. A velocidade de produção e o aperfeiçoamento da técnica que pouparia o trabalho físico foram alcançados, mas de forma alguma significou aumento de riquezas e tempo livre para o trabalhador.

Se a suspensão do desejo individual e o sacrifício da vida coletiva em algum momento fez sentido na busca por uma vida mais confortável, segura e feliz, hoje é evidente que a promessa de 'liberdade, igualdade e fraternidade' não se cumpriu, enquanto a renúncia segue sendo premissa para a felicidade em um futuro que não chegará. Neste contexto, os que se rebelam, seja por meio da própria alienação à cultura, seja pela agitação exagerada do corpo que não pode descansar, são considerados doentes.

Alves (2013) afirma que ao posicionar o corpo vivo do trabalhador como instrumento para a máquina, impondo a este obedecer seu ritmo de produção, nas longas e repetitivas jornadas laborais, passam a vigorar os adoecimentos físicos. O corpo se torna extensão da máquina, enquanto a mente segue livre para pensar. Trabalho e lazer passam a compor opostos, e tempo de viver se torna antônimo do tempo de trabalhar.

O trabalho na fábrica exaure os nervos ao extremo, suprime o jogo variado dos músculos e confisca toda a atividade livre do trabalhador, física e espiritual. Até as medidas destinadas a facilitar o trabalho se tornam meio de tortura, pois a máquina, em vez de libertar o trabalhador do trabalho, despoja o trabalho de todo o interesse. Sendo, ao mesmo tempo, processo de trabalho e processo de criar mais-valia, toda produção capitalista se caracteriza por o instrumental de trabalho empregar o trabalhador, e não o trabalhador empregar o instrumental de trabalho. Mas essa inversão só se torna uma realidade técnica e palpável com a maquinaria. Ao se transformar em autômato, o instrumental se confronta com o trabalhador durante o processo de trabalho como capital, trabalho morto que domina a força de trabalho viva, a suga e exaure. A separação entre as forças intelectuais do processo de produção e o trabalho manual e a transformação delas em poderes de domínio do capital sobre o trabalho se tornam uma realidade consumada, conforme já vimos, na grande indústria fundamentada na maquinaria. A habilidade especializada e restrita do trabalhador individual,

despojado, que lida com a máquina, desaparece como uma quantidade infinitesimal diante da ciência, das imensas forças naturais e da massa de trabalho social, incorporadas ao sistema de máquinas e formando com ele o patrão [...] (MARX, 2014, p.483).

Weil (1996) por sua vez, conta em seu diário, detalhes de sua vida operária na fábrica, afirmando que poder separar corpo e alma durante o trabalho, se possível fosse, ajudaria na preservação do tempo de vida pós trabalho. No entanto

[...] O corpo está às vezes esgotado, de noite, à saída da fábrica, mas o pensamento está sempre esgotado, mais ainda do que o corpo. Quem passou por este esgotamento e não esqueceu, pode reconhecê-lo nos olhos de quase todos os operários que desfilam à saída da fábrica. Que bom seria depositar a alma, à entrada, no cartão de ponto e retomá-la intacta à saída! Mas é o contrário que se dá. Ela vai com a gente para a fábrica, onde sofre; de noite este esgotamento como que a anulou, e as horas de lazer são inúteis (WEIL, 1996, p.161).

O artesão se transforma no operário, seus instrumentos e seus conhecimentos se transformam em máquinas capazes de substituí-lo e superá-lo. O ofício, antes ensinado de pai para filho, perde seu valor, pois a partir deste ponto, até mesmo as crianças podem integrar o sistema produtivo industrial. Instruções técnicas aligeiradas eram suficientes para o preparo de um novo operário ou operária. A mulher que era encarregada da educação dos filhos, agora também se ocupa com a produção de mercadorias e nada a substituiu em suas tarefas prévias.

Esta configuração que aparta o homem de si próprio, sujeitando-o à exploração capitalista desmedida e suas regras tendenciosas é constantemente acompanhada por tensão entre empregados e patrões, dominadores e dominados, e para que esta tensão se amenize e o trabalhador se torne mais conformado alguns direitos são conquistados pela luta dos trabalhadores: jornada de trabalho com limite de duração; proibição do trabalho infantil e obrigatoriedade das crianças frequentarem espaços escolares.

Surgem assim, os locais de acolhimento para que as crianças pudessem receber os cuidados maternos sem que a mãe tivesse que abdicar suas horas de trabalho. Do mesmo modo, as escolas politécnicas e de ensino profissional que servem aos filhos dos operários, não surgem ao acaso, mas como resultado deste momento de transformação social e resposta a demanda de se “fabricar” novos

exércitos de trabalhadores para reposição dos que venham sucumbir por velhice ou adoecimento, já que a produção não pode parar. (MARX, 2014).

A esta altura as escolas ainda não eram acessadas pelas catracas tecnológicas de hoje, capazes de registrar a hora e o segundo de entrada e de saída do aluno, na qual, inspirando-se em Weil (1996), é muito provável que a alma prefira ali ficar retida até o sinal que anuncia o final da aula; do que adentrar à instituição que representa a perpetuação do sofrimento pela via da formação para o trabalho alienado.

Mesmo as crianças pequenas têm de deixar a vida e a alma do lado de fora, pois na escola, até o tempo do livre brincar na primeira infância é cronometrado, assim como os movimentos na fábrica. Neste sentido, a desatenção em relação ao que está sendo oferecido pela escola, e que não guarda relações com o desejo de viver e ser feliz, é convertida em doença, ou TDAH.

[...] Se, para destruir a antiga ordem, a ciência significou uma arma, sua força já não é a mesma quando se trata de conservar a sociedade capitalista diante das contradições que a caracterizam. Os homens não mais precisam da força física para pôr em movimento os instrumentos de trabalho. Mas, embora liberados do trabalho, dependem dele – agora escasso – para sobreviver; ao mesmo tempo em que a ciência proporcionou aos homens o domínio sobre a natureza, contribuiu para o surgimento de problemas sociais que a sociedade, nos seus limites, não encontra soluções. Ante o acúmulo de riqueza em contraste com o acúmulo de miséria, a manutenção da coesão social depende de cidadãos com sentimentos de solidariedade e união, cujos interesses caminham na mesma direção (GALUCH, 2005, p. 25).

Eis que surge a *maquinofatura*, que configurou o modo pelo qual o trabalho passa a ser organizado na superação do posicionamento humano como mero apêndice de maquinário. Este período revolucionou a grande indústria objetivando amenizar os efeitos da tensão entre classes a partir da “*captura*” da subjetividade humana, em outras palavras, se a manufatura se sustentou na venda da força viva de trabalho e a grande indústria transformou esta força em meio de trabalho, a “*maquinofatura*, como uma síntese dos modos anteriores, recoloca a máquina na condição de ferramenta e o homem como seu vigia, instituindo a gestão da produção por meio da tecnologia”. (ALVES, 2013, p. 23-26).

Se o corpo funcionava mecanicamente como apêndice da maquinaria, com a *maquinofatura* ocorre a integração total do trabalhador ao processo produtivo a partir

da exigência de que a inteligência seja utilizada a favor do capital, mantendo-se assim mente e corpo ocupados a serviço do processo produtivo. Assim, o potencial produtor passa a se relacionar também à criatividade, imaginação, inteligência, trazendo possibilidades de maior lucratividade às empresas e minimizando o inconformismo e a capacidade de compreensão dos trabalhadores acerca de sua condição.

Integrando pensamento e trabalho, restringe-se o espaço do pensar livre como forma efetiva de resistir à exploração da força de trabalho e dominação de classes. Se na manufatura valorizava-se as habilidades manuais, na *maquinofatura*, valorizam-se outras competências e habilidades, entre elas a cognição, concentração, comprometimento, disciplina e pro atividade, desde que sejam todos empenhados no processo produtivo.

1.2 A VALORIZAÇÃO DO SABER COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Este capítulo foi iniciado com o delineamento histórico do trabalho e seus impactos na subjetividade e nos modos de organização da vida humana. Agora o que se coloca no centro, é como esta modificação na relação do homem com a natureza, em busca de prover a própria subsistência, foi sendo modificada ao longo do tempo, impactando nos conteúdos e nas formas de transmissão de culturas e saberes que passam de geração a geração, influenciando na formação do indivíduo e também no ideal de indivíduo esperado.

Como apontado, o indivíduo se formava subjetivamente a partir da identificação que estabelecia com um ofício específico, tendo a possibilidade de se diferenciar e ser reconhecido socialmente por meio do próprio saber e da atividade que era capaz de desenvolver. Já na era industrial avançada e tecnológica, para que o sujeito seja reconhecido socialmente, é preciso que este seja um sujeito indiferenciado, capaz de se identificar com qualquer ofício, ou seja, maleável e permeável às exigências do processo produtivo; que convergem com a heteronomia esperada também no âmbito escolar na contemporaneidade.

A crítica que aqui se pretende, não se direciona simplesmente em apontar para um indivíduo que perde sua identidade ou sua diferenciação social somente por meio do ofício que exercia. Aliás, este ponto constitui apenas uma das

características que compõem o sujeito atual, importando perceber que este processo tem implicações na formação, bem como em sua de-formação moral, ética e reflexiva, inclusive do próprio conhecimento.

Crochík (2008) afirma que a escola e a família são partes essenciais na formação do indivíduo. À família, cabia oferecer acolhida, afeto, comunicação das experiências acumuladas e modelos de condutas morais e éticas, capacitando a sublimação dos impulsos de destruição inerentes ao ser, convertendo-os no entendimento de que tanto os interesses individuais, quanto os coletivos, precisam ser reconhecidos.

A escola deveria constituir *locus* privilegiado de reflexão, experiência e emancipação; o que significaria como afirma Adorno (1995), manter certo distanciamento da sociedade para obter condições de percebê-la, pensá-la, criticá-la e superá-la.

Entretanto, Galuch (2005) ressalta que organização social e escola estão interseccionadas em favor da manutenção da primeira. Se de início a escola priorizava a transmissão dos conhecimentos acumulados, afim de explicar a ordem das coisas e incrementar a razão humana; num segundo momento serve-se da fusão entre instrução e formação, mas não à experiência formativa para a emancipação de que fala Adorno (1995), mas sim, uma formação para a adaptação do indivíduo. Adaptação para a adesão social, aos valores condizentes com a sociedade capitalista, e necessários à suposta democracia, que por sua vez, desperta no indivíduo a falsa ideia de participação na sociedade que o mantém às margens por meio de uma falsa inclusão.

Cabe salientar, que a autoridade da família perante seus filhos, vai se perdendo simultaneamente à desvalorização social em relação ao ofício exercido pelo pai que aos poucos vai deixando de ser garantia do sustento familiar e de reconhecimento social, significando o enfraquecimento do modelo familiar e cultural na constituição do indivíduo atual.

Assim, se as habilidade individuais não garantem mais o sustento familiar e tão pouco o reconhecimento do homem perante a sociedade, quais os meios que passam a imperar na obtenção do mesmo sustento e reconhecimento necessários à vida humana?

Galuch (2005, p.26) afirma que

Se antes, o interesse em incrementar a produção de mercadorias e suplantando a feudalidade, levava os homens a valorizarem virtudes individuais tais como honestidade, caráter, disciplina, trabalho, como sinônimo de moralidade, no momento em que as lutas operárias se apresentam como uma ameaça à ordem social exaltam-se, também, virtudes como solidariedade, abnegação e piedade.

As virtudes valorizadas nesta sociedade são cambiáveis de acordo com os interesses do capital e não do indivíduo. Abnegação deve significar a renúncia dos próprios desejos em nome do bem coletivo, a solidariedade se apresenta por uma via de mão única, sendo o sacrifício da própria existência o caminho que conduziria à felicidade futura coletiva.

A escola, por sua vez, se confunde com a sociedade, dificultando a percepção dos limites entre uma e outra, uma vez que a instituição escolar tornou-se instrumento de manutenção da ordem vigente, sendo a formação pretendida, adaptada ao trabalho. A questão está em como este instrumento, a escola, tem operado nesta formação?

A escola oferece o que é propício ao bom desenvolvimento de todos. Os que se mostram incapazes de se beneficiar deste legado, ou de se adequar às exigências feitas pela instituição, podem ser considerados doentes, TDAH, e precisam da intervenção da medicina e da psicologia, ciências consideradas eficientes em identificar as origens dos problemas de aprendizagem e adaptação no próprio indivíduo, ignorando a denúncia que os sintomas fazem sobre o modo de funcionar da sociedade.

Crochick (2008) salienta que a escola favorece uma formação que prima pela adaptação do indivíduo à sociedade em detrimento do desenvolvimento de reações civilizadas, do pensar a sociedade com certa independência e crítica.

Para Adorno (1995), diante das conquistas das ciências e avanço das técnicas, a formação moral e ética cedeu lugar à formação para a adaptação, uma vez que a formação não serve aos interesses humanos, mas aos interesses da reprodução do capital.

Entretanto, conhecimento e ética não deveriam dissociar-se, mas para isso, o progresso técnico teria de ser meio para o progresso social, o que não ocorreu, visto que a predominância do primeiro, como fim em si mesmo, sobrepõe-se aos interesses humanos, apartando o conhecimento da ética e do sentido.

Na escola, a cultura deveria ser transmitida e refletida com certo distanciamento, permitindo críticas e transformações. Entretanto, em fusão com a sociedade, a escola resume cultura em ciência e técnica, convertendo a educação escolar em formação para o enquadramento do sujeito à sociedade.

A subjetividade não se desenvolve mais a partir da interiorização da cultura como outrora, porque a experiência, no limite, foi suprimida. A existência de um eu presente em cada reflexão que permite a continuidade; e, portanto, a história individual é substituída pela mudança contínua do indivíduo que deve se adaptar a cada nova situação, abandonando o que sabia anteriormente. É mais adaptável o que não tem princípios e convicções, o que percebe as regras existentes em cada situação e as utiliza a seu favor para atingir seus objetivos, nem sempre racionais (CROCHÍK, 2011, p.18).

A fantasia, a imaginação e principalmente a dúvida, presentes no pensamento daquele homem que almejava conhecer os mistérios da natureza, foram aos poucos sendo suprimidas pela objetividade e pela certeza da ciência positivista que se instaurou como lei universal dispensando a reflexão. A natureza convertida em teoremas comprovados, elimina a necessidade do pensar, criar e duvidar, já que tudo é como é, o que supostamente impede a realidade de ser repensada e modificada.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. [...] a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos [...] (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p.17).

Do auge do esclarecimento, a necessidade do pensamento reflexivo que questiona a ordem das coisas é dispensável, assemelhando-o ao pensamento da ciência positivista, que tudo explica e tudo ordena, inclusive as relações sociais entre dominadores e dominados. Esta relação de dominação também é explicada e

justificada pelo mesmo saber que prometia libertar o homem dos mitos e do domínio da natureza. (HORKHEIMER E ADORNO, 1985).

A dúvida, a imaginação, a reflexão e a busca pelo saber por meio da experiência individual e coletiva, cedeu lugar à verdade pronta, universal e incontestável apresentada pela ciência. Logo, se está tudo resolvido e explicado, pensar tornou-se dispensável; o homem do auge do conhecimento, tornou-se irracional; e o conhecimento em si, abandona o propósito da libertação transformando-se na própria dominação.

[...] A insossa sabedoria para a qual não há nada de novo sob o sol, porque todas as cartas do jogo sem-sentido já teriam sido jogadas, porque todos os grandes pensamentos já teriam sido pensados, porque as descobertas possíveis poderiam ser projetadas de antemão, e os homens estariam forçados a assegurar a autoconservação pela adaptação – essa insossa sabedoria reproduz tão somente a sabedoria fantástica que ela rejeita: a ratificação do destino que, pela retribuição, reproduz sem cessar o que já era. O que seria diferente é igualado. Esse é o veredicto que estabelece criticamente os limites da experiência possível [...] (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p.23).

A pseudoformação a que fazem referência os *frankfurtianos*, relaciona-se justamente ao fato de que em uma sociedade em que o pensar reflexivo é inibido, limitando a capacidade crítica do sujeito, resta aos indivíduos incorporar o pensamento que já foi pensado, ainda que este seja contrário a seus interesses e implique na manutenção da sua condição de servidão.

Na formação da criança e do adolescente, é o ajustamento do indivíduo ao modo de pensar socialmente pré-estabelecido que é valorizado pelas instituições escolares e pela sociedade como um todo. A cultura é transmitida como produto já terminado, e talvez por isso, a tradição não faça sentido para o aprendiz, visto que este encontra-se impedido de realizar novas experiências para somá-las à cultura na qual este deveria se reconhecer.

[...] Adorno concebe a educação como o lado subjetivo da apropriação da cultura. Atribui, como no caso da alta cultura, um caráter dialético e contraditório ao conceito de educação, que originalmente – nas formulações de Hegel, Kant, Humboldt, Winckelmann e outros – era indissociável dos conceitos de *liberdade*, *humanismo*, *autonomia* e *emancipação*. A educação, neste campo semântico, significava a elaboração da experiência mediatizada

pelos sentidos e pela consciência (FREITAG,1987, p.64, itálico do autor).

O conhecimento que serve ao progresso do humano, tem de ser verdadeiro, íntegro e ético quando objetiva o progresso social, ainda que se valha do progresso técnico como meio para alcançar os objetivos humanos. Entretanto, quando o meio transforma-se em fim, isto é, o progresso técnico se sobrepõe ao progresso humano à serviço da dominação do próprio humano, o conhecimento deixa de servir aos interesses do homem. O mesmo ocorre com a cultura, representando a renúncia da felicidade imediata em nome de um futuro pleno que nunca se realiza. A regressão toma conta do progresso que seria possível; se possível fosse a reflexão.

No âmbito escolar, a promessa é de que o conhecimento conduz ao sucesso no futuro, que na sociedade capitalista, é representado pela quantidade de capital que este indivíduo será capaz de produzir para si e para o sistema. No entanto, esta promessa é o engodo que ludibria o sujeito enquanto o que se faz é a sua preparação para o sacrifício da própria vida pelo trabalho alienado, afastando o interesse do aluno tanto em relação ao conhecimento, quanto à cultura.

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre este elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranóia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder do pensamento teórico atual (HORKHEIMER E ADORNO, 1985, p.13).

E é a fragilidade do pensamento na sociedade industrial contemporânea que dá sentido à afirmação feita por Marcuse (1973, p.13) de que “[...] nós nos submetemos à produção pacífica dos meios de destruição [...]”; assim como os alemães se dedicaram à construção dos trilhos que conduziram os judeus às câmaras de gás sem sequer questionar a serviço de que empenhavam suas forças.

A sociedade atual não se diferencia daquela que utilizava do terror das guerras e do totalitarismo político como formas de controle, ao contrário disto, o terror das guerras foi substituído pela luta constante por defesa da paz; e o totalitarismo opera veladamente por meio da tecnologia e da uniformização da

subjetividade que neutraliza os sujeitos conforme os padrões do consumo e da mercadoria.

O sujeito com dificuldades para uniformizar-se e adaptar-se à cultura e à sociedade de acordo com os padrões estabelecidos pode ser sentenciado como doente. E a cura para a incapacidade de homogeneizar-se está ao alcance da medicina, que por meio da indústria farmacêutica visa regular o organismo, que se for diagnosticado com TDAH, deve ter movimentos e atenção medicados afim de tornarem-se sujeitos normais.

[...] Em virtude do modo pelo qual organizou a sua base tecnológica, a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária. Pois “totalitária” não é apenas uma coordenação política terrorista da sociedade, mas também uma coordenação técnico-econômica não-terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos. Impede assim, o surgimento de uma oposição eficaz ao todo. [...] (MARCUSE, 1973, p.24-25).

A sociedade atual não só opera manipulando as necessidades, mas também ditando quais aptidões e condutas são necessárias para alcançar a satisfação das mesmas. Fazer este apontamento significa seguir na contramão de uma via que afirma e reafirma que a ciência positivista e a tecnologia compõem o único caminho possível para a libertação do homem de todo seu sacrifício e sofrimento para sobreviver. Esta sociedade nega que a reflexão e a crítica a esta realidade sejam caminho para a libertação do homem, portanto, desvaloriza o poder do inconformismo e do pensamento, valorizando a adaptação e o desempenho.

Para o indivíduo se libertar do estado de servidão em que se encontra, é fundamental a consciência de que a promessa de felicidade, liberdade e bem estar feita no início da sociedade industrial não passa de armadilha renovada a cada estágio de aperfeiçoamento dos modos de produção e organização social e que:

[...] no lugar da liberdade e da autonomia em relação às antigas amarras, vislumbradas no início da sociedade burguesa, instalaram-se novas formas de dominação e poder. Os homens não tiveram sua razão emancipada; antes, a razão tornou-se principalmente instrumental, convertida em meio para a reprodução da sociedade (GALUCH E CROCHÍK, 2016, p.238).

No entanto, Marcuse (1973) chama a atenção para a ausência de oposição nesta sociedade, ou nas palavras do próprio autor, a existência de uma *Sociedade*

Unidimensional, na qual ações e reflexões correspondem a um modelo único, tecnológico e produtivo, capaz de (de)formar sujeitos a partir do mesmo molde formando um exército adaptado e conformado, incapaz de exercer crítica e perceber o progresso social que marcha contra seus próprios interesses.

O surgimento de ideias e ideais divergentes entre si, permitiria um movimento de tensão entre as relações sociais existentes resultando em possível reformulação dos modos de existência. Porém, a *unidimensionalidade* se caracteriza pela pouca ou nenhuma diferenciação entre o que é de interesse do indivíduo e o que é contrário, já que o espaço privado, do livre pensar, encontra-se invadido pela razão tecnológica e produtiva que enfraquece movimentos de resistência à realidade.

A continuidade desta sociedade depende do controle de corpos e mentes, o que ocorre por meio da criação e manutenção do pensamento universal. E como é que se promove esta universalização?

A sociedade capitalista moderna não é composta apenas por fábricas de bens materiais, fabrica-se principalmente necessidades supérfluas de consumo dos bens materiais que supostamente são essenciais para se viver; da mesma forma, fabrica-se modelos subjetivos que servem para demonstrar como o sujeito deve ser.

[...] As criaturas se reconhecem em suas mercadorias; encontram sua alma em seu automóvel, *hi-fi*, casa em patamares, utensílios de cozinha. O próprio mecanismo que ata o indivíduo à sua sociedade mudou, e o controle social está ancorado nas novas necessidades que ela produziu (MARCUSE, 1973, p. 29-30).

Para Horkheimer e Adorno (1985) a indústria cultural desempenha papel fundamental nesta universalização: cinema, rádio, televisão e mais recentemente as redes sociais e veículos de informação e entretenimentos *online* funcionam como o prolongamento do trabalho industrial; isto é, imagens que passam rápida e repetidamente diante do espectador, personagens que oferecem modelos prontos de conduta, ética, estética e consumo, sem deixar espaços vazios que possam propiciar a percepção ou reflexão acerca da manipulação explícita que invade a intimidade dos trabalhadores. Também os comerciais voltam-se à criação de novas necessidades de consumo e promessas de felicidade àqueles que as adquirirem, gerando esperança e vontade de seguir trabalhando com o máximo desempenho no dia seguinte a fim de alcançar a satisfação das necessidades criadas durante o momento do lazer e descanso.

Assim, a indústria cultural funciona como a extensão do trabalho que aliena o homem de si, mantendo a mente ocupada no momento em que descansa o corpo para o próximo dia de trabalho, obstruindo a possibilidade do livre pensar a partir do tempo de ócio. Entretanto, este momento que estende e complementa o processo de produção capitalista é percebido como tempo de lazer e prazer, e as pessoas afirmam a satisfação que sentem no não pensar. E [...] “o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” [...] (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 123).

E assim, é a sociedade capitalista que dita os modelos a serem seguidos para que o indivíduo se torne um cidadão ideal, feliz e bem sucedido, mas a pretensa felicidade depende da identificação e adequação integral do sujeito com a sociedade do capital. “O povo, eficientemente manipulado e organizado, é livre; a ignorância e a impotência, a heteronomia introjetada, é o preço de sua liberdade.” (MARCUSE, 1955/1975, p.13).

Marcuse (1973) afirma que a forma pela qual a sociedade organiza a vida dos seus integrantes resulta de escolha histórica que antevê maneiras de utilizar o homem e a natureza a favor dos interesses dominantes, estabelecendo modelos totalitários que dificultam o surgimento de oposição a este modo de organização social que os mantém reféns.

É a indústria cultural que se encarrega de preencher o tempo livre do trabalho ocupando todos os sentidos humanos enquanto apresenta um modelo inflexível de estilo de vida a ser consumido, transformando a própria cultura em mercadoria.

[...]. Outrora, a oposição do indivíduo à sociedade era a própria substância da sociedade. Ela glorificava “a valentia e a liberdade do sentido em face de um inimigo poderoso, de uma adversidade sublime, de um problema terrificante”. Hoje, o trágico dissolveu-se neste nada que é a falsa identidade da sociedade e do sujeito, cujo horror ainda se pode divisar fugidamente na aparência nula do trágico. Mas o milagre da integração, o permanente ato de graça da autoridade em acolher o desamparado, forçado a engolir sua renitência, tudo isso significa o fascismo [...]. A própria capacidade de encontrar refúgios e subterfúgios, de sobreviver à própria ruína, com que o trágico é superado, é uma capacidade própria da nova geração. Eles são aptos para qualquer trabalho porque o processo de trabalho não os liga a nenhum em particular. [...]. A liquidação do trágico confirma a eliminação do indivíduo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 127, grifo do autor).

Para Adorno (1995) e Crochick (2011) a substituição do conteúdo ético e político pela formação técnica que reforça a produção industrial, elimina a possibilidade de formar indivíduos capazes de exercer a crítica à sociedade, limitando a percepção, cognição e sensibilidade destes e impedindo que a sociedade se torne diferente do que é.

A fusão entre cultura e sociedade, pela regressão da primeira à racionalidade da última, dificulta a crítica ao existente, uma vez que a crítica não pode prescindir da distância ao que é criticado; se essa distância foi reduzida pela afirmação do que há, a perspectiva de se entender historicamente um objeto tem dificuldade de se desenvolver. A crítica se reduz à possibilidade do aperfeiçoamento do existente, de aperfeiçoar os mecanismos de dominação existentes: o indivíduo considerado capacitado é o que consegue aumentar o controle sobre a natureza, sobre os outros homens e sobre si mesmo (CROCHÍK, 2011, p. 16-17).

A libertação do indivíduo dependeria de um estado de consciência que o permitisse perceber e resistir às formas de controle presentes na sociedade, mas é justamente em sentido contrário que a formação para a afirmação do modo de produção capitalista reforça e prioriza a formação que instrumentaliza em detrimento de uma formação que possibilite oportunidades igualitárias de ascensão social e melhores condições de vida.

A organização do trabalho e da produção refletem diretamente na formação humana e, por conseguinte nos modos de educar e transmitir a cultura, atuando como controle social firmado pela necessidade de subsistência por meio da venda da força de trabalho.

Vale considerar a reflexão feita por Fernandes (2016) acerca do importante papel desempenhado pela instituição escolar no processo formativo dos indivíduos. Deve-se entender que o indivíduo em processo de (de)formação, não é somente o aluno de agora, mas também o seu professor, que antes de transmitir conhecimento e cultura, ocupou as mesmas cadeiras de seus pupilos, foi (de) formado para que hoje reunisse as qualidades necessárias para ocupar o lugar de (de) formador.

Perceber o ciclo vicioso em que se estabelece o processo formativo dos indivíduos nesta sociedade, é também angustiar-se, pois ao mesmo tempo que possibilita despolarizar a culpabilização pelo fracasso educacional depositada por vezes no próprio formando, outras vezes no formador, elucida-se que o rompimento deste ciclo depende da conscientização de sua ocorrência.

Para que se promova a conscientização em relação a (de)formação decorrente dos processos formativos, incluindo-se o que advém da instituição escolar, é preciso modificar prioridades, possibilitar o pensamento e a reflexão em lugar de preparar para o enquadramento na sociedade e cultura existentes.

O incentivo à reflexão e, por conseguinte à crítica, pode significar ao indivíduo, a percepção de que adaptar-se integralmente a esta sociedade é o mesmo que assinar sem ler um contrato que autoriza o cerceamento da sua própria paz, liberdade e felicidade. Significa despertar a compreensão, como afirma Marcuse (1973, p.14) de que a produtividade desta sociedade é “destruidora do livre desenvolvimento das necessidade e faculdade humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento, dependente da repressão das possibilidades reais de amenizar a luta pela existência.”

Neste sentido, Crochík enfatiza que:

O que deve ser universalizado, assim, não é a cultura como um fim em si mesmo, que não é menos pseudoformação do que a formação para o trabalho, mas o próprio esclarecimento com suas contradições para que essas possam ser superadas, não somente no plano do pensamento, mas no plano da ação (CROCHÍK, 2003, p.69).

Trata-se de compreender que é o pensamento que precede toda ação, portanto, primeiro há de se despertar a capacidade reflexiva e a tomada de consciência do indivíduo, para que este seja capaz de alterar o curso das águas que correm sempre pelos mesmos caminhos, sem indagar-se para onde rumam, e que a promessa de dias melhores, mais livres, pacíficos e felizes, não foi alcançada, e que seguimos trabalhando como nunca, renunciando como sempre.

Analisar a sociedade e a educação atuais requer compreender, como afirma Adorno (1995), que o presente é histórico, e neste sentido, o processo formativo tanto coletivo, quanto individual, deve ser discutido tanto naquilo que foi modificado, quanto em aspectos que se mantêm.

A educação para a adaptação prepara os indivíduos para que se ajustem ao meio externo representado pela sociedade e pelo mercado de trabalho, o que não implica em formar sujeitos que sejam agentes de transformação deste meio. Neste sentido, entende-se que a educação que prioriza a acomodação à realidade que impera, conduz à passividade, prejudicando o sujeito em sua atividade reflexiva e emancipatória.

Para Marcuse (1964) a cultura apresentada como resposta à demanda de controle e reprodução social invade o espaço privado do homem, suprimindo o externo e interno, razão e técnica, subjetividade e realidade; e por tanto, neutralizando a possibilidade de oposição do homem em relação à sociedade contemporânea por meio da fusão de ambos.

Crochick (2011, p.18) fala da “forma sem conteúdo e do sujeito sem subjetividade” referindo-se ao “indivíduo sem forma que se amolda às formas exteriores”. Hoje a experiência cede seu lugar à adaptação, já que nesta sociedade valoriza-se a capacidade de ser adaptável a qualquer situação, mesmo que esta exija poucos princípios, nenhuma convicção e muito sofrimento.

Não há limites entre o sujeito sem subjetividade e a sociedade, pois a segunda preenche o vazio do primeiro e os dois se reduzem a um, em uma fusão que não permite ao sujeito criticar o que é externo a si, pois foi engolfado de tal modo, que este passa a defender a sociedade, já que atacá-la significaria a própria morte. E assim, o homem alienado e adaptado, que luta para preservar a ordem objetivando salvar a si próprio, acaba por morrer sem sequer se dar conta de que um dia viveu.

Segundo Adorno (1995) a educação voltada exclusivamente para a adaptação logra êxito em dar continuidade do tempo presente no tempo futuro, já que se mantém impotente diante da possibilidade de criticar a realidade, além de constituir obstáculo para a experiência formativa que possibilitaria a emancipação do homem, por sua capacidade de pensar e refletir, considerando assim, que o pensamento constitui a experiência.

A experiência formativa por sua vez, ocorre pela possibilidade do sujeito se diferenciar do mundo que é externo a si, preservando sua singularidade e desenvolvendo mecanismos para olhar, compreender, criticar e modificar o mundo rumo a realização das necessidades humanas. Entretanto, a ocorrência desta experiência em uma sociedade que invade a subjetividade do homem soa como utopia distante de ser alcançada, o que não quer dizer que ‘tudo é como é’ e que são vãos os esforços em buscar a transformação da realidade. Muito pelo contrário, faz-se urgente perceber que:

A liberdade ainda presente de resistir à reificação deve ser exaltada onde se anunciar. Uma de suas formas de expressão é a crítica que

não se limita a aperfeiçoar o existente, mas que indica suas lacunas justamente onde pretende ser pleno: no falso sujeito, que como mera forma, nega o verdadeiro (CROCHÍK, 2011, p.32).

Adorno (1995, p. 150) chama a atenção para a inaptidão dos homens à experiência em função da valorização social dos modelos apresentados como ideais que sobrepõem o valor dado à consciência verdadeira; e também enfatiza a aversão destes homens em relação ao que possa fugir dos padrões estabelecidos pela sociedade. Neste sentido, o autor acrescenta que o horror ao que é diferenciado, relaciona-se ao encontro do indivíduo com suas próprias renúncias e seu ressentimento ao notar que outrem goza da liberdade que é proibida à maioria.

O aluno com TDAH não corresponde aos padrões de comportamento ou de desempenho; incomodam porque fazem lembrar a natureza não dominada; e parecem desprezar o convite de integração nos moldes propostos pela cultura atual.

A alienação proveniente do trabalho associada à indústria cultural, somada à não reflexão que poderia possibilitar aos homens consciência para resistir à violência na sociedade, se revela como força motriz da dominação e do conformismo, colocando os indivíduos a seu serviço, não apenas no sentido de orientar-se no mundo segundo seus princípios perversos, mas também no sentido de defender esta configuração social de qualquer outra que possa vir a se apresentar como sua opositora.

[...]. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz o crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer ideais de pouca ou nenhuma credibilidade (ADORNO, 1995, p.122).

Assim, conformados, os indivíduos negam seu próprio sofrimento, renunciam seu desejo de felicidade e liberdade; a negação e renúncia não passam incólumes, mas se convertem em medo e ódio, revelados pela necessidade de aniquilamento dos que por ventura ousarem escapar às regras deste jogo e demonstrarem que desfrutam da liberdade e da felicidade que foram furtadas à maioria. Logo “[...] A felicidade, na sociedade existente, só é possível na negação de todo o sofrimento

que esta sociedade gera [...]” (CROCHÍCK, 2003, p.65).

Adorno (1995) em *Educação após Auschwitz*, referindo-se ao holocausto nazista, reflete sobre as forças destrutivas que habitam o homem e o tornam um possível inimigo da civilização, e insiste que o objetivo central de toda educação deve ser o de se evitar que esta barbárie se repita.

A barbárie segue presente no cotidiano da contemporaneidade, instituída pelo individualismo, pela competição, pela discriminação, pela exclusão do particular e pela negação do próprio indivíduo.

O massacre em massa não mais ocorre pelo assassinato do corpo; mas pelo sufocamento da alma. As câmaras de gás dos campos de concentração nazista receberam outra roupagem, pois como afirma Marcuse (1973), se no passado eram as guerras que justificavam a produção bélica, hoje, é a necessidade de manutenção da paz que justifica a produção de armas. As formas modernas de controle e dominação são justificadas pelo discurso de estarem a serviço do bem estar coletivo. A medicalização da aprendizagem fantasiada de cura e promessa de vida, nega o indivíduo.

Os obstáculos à experiência formativa, a formação para o trabalho alienado, a homogeneização do pensar, a medicalização da aprendizagem, são exemplos que indicam o massacre subjetivo, que se trasveste de normalidade, cuidado e preocupação, quando na verdade não visam o bem do indivíduo, mas a manutenção da ordem social.

1.3 MEMÓRIA E ESPERANÇA

A não reflexão da história remete a catástrofe anunciada e neste sentido Adorno (1995) reafirma a necessidade de se “[...] elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e assim, que aquele se repita.” Em outras palavras, conhecer, refletir sobre a história, analisando o presente histórico, possibilitaria alternativas de interromper a barbárie que se impõe, ao transformar o destino que parece designado pela repetição não refletida. A questão já não seria então “o para quê a educação se faz necessária”, mas sim, “para onde a educação deve conduzir”, pois se outrora acreditou-se que o esclarecimento proporcionado pelo Iluminismo emanciparia a humanidade, Moura & Crochík (2016, p.1) alertam que:

[...] as condições objetivas que os homens pensaram que poderiam lhes trazer a liberdade se converteram em uma promessa que não se cumpriu, uma vez que contraditoriamente, o mesmo progresso que aponta para a almejada saída da escuridão e, portanto, para a ruptura de uma compreensão mítica do mundo, é aprisionado pelas relações sociais de produção, regidas pela exploração, poder e violência.

Todo o conhecimento e a técnica que o homem já acumulou, certamente seria suficiente para alimentar toda a população do planeta, eliminar as guerras e as fronteiras erguidas aos imigrantes, possibilitar o acolhimento frente às diferenças e a formação que prime para a vida e não para o sacrifício desta. Entretanto, como afirma Adorno (1995) na ruptura entre conhecimento e ética, o primeiro deixa de servir aos interesses humanos para servir o aparelho da dominação e, por isso, o próprio conhecimento é irracional.

A sociedade industrial vincula o pensamento formal à racionalidade ou consciência, o que para Adorno (1995, p.151) é um equívoco que limita a inteligência humana e impede a consciência, já que é a experiência que deve preceder a consciência, e nestes termos, “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”.

Adorno (1995) mesmo considerando a relevância da educação que objetiva a adaptação do indivíduo a partir do conhecimento acumulado historicamente que facilita sua orientação no mundo, assinala para a dificuldade do mesmo indivíduo em se adaptar a uma realidade que impõe tanto sofrimento e exige tantas renúncias, incluindo a da própria subjetividade, cabendo assim, à toda forma de educação consciente, a tarefa de fortalecer a resistência em detrimento à adaptação, bem como a possibilidade de crítica à realidade posta.

Crochík & Crochick (2015) corroboram que tradição e ruptura devem caminhar juntas na educação, visto que o conhecimento acumulado permite ao homem avançar, porém, este avanço deve ser objeto de reflexão, para que se tenha a possibilidade de modificar a realidade em direção ao encontro dos interesses humanos, que estejam para além da utilidade técnica e que sejam orientados para o projeto emancipatório do indivíduo.

A formação para a adaptação ao mercado de trabalho na lógica do sistema capitalista, é contraditória aos interesses humanos, pois imputa um sofrimento que já

poderia ser evitado. O estímulo para a competitividade, produtividade e frieza também contrariam o progresso humano, tornando a sociedade inóspita e ameaçadora, aguçando a necessidade de defesa imanente.

Transformam-se a organização do trabalho, a subjetivação e os comportamentos. A escola, reestruturada constantemente para atender a demanda social, com ênfase na formação técnica para o mercado de trabalho, prejudica a formação do indivíduo como ser crítico, capaz de compreender seu entorno e transformá-lo, sendo nesta perspectiva “o trabalho compreendido como forma de adaptação social e individual ao mundo que é por ele transformado segundo as necessidades sociais, considerando-se a forma de poder existente: o capital.” (CROCHÍCK, 2003, p.62).

Na atual educação formal, é nítido o incentivo para o desenvolvimento das competências, das habilidades, do ‘aprender a aprender’ o que é julgado importante. Essa tendência que aparentemente é democrática, por defender alunos autônomos, que possam buscar sozinhos conhecimento nos diversos recursos existente, entre eles a internet, por preparar indivíduos que possam atuar de forma competente em suas vidas profissionais, auxilia na produção de sujeitos sem subjetividade. As competências e as habilidades não são neutras, dependem do que a sociedade necessita e, assim, dever-se-ia pensar a quem beneficiam em seu desenvolvimento. Certamente, como foi dito, são importantes para o indivíduo, mas para sua conformação à vida isenta de vida (CROCHÍK, 2011, p.30).

Visto que o mercado de trabalho prometido àqueles bem instrumentalizados, com o desenvolvimento cada vez mais veloz da tecnologia, requer cada vez menos a mão de obra humana, tornando o trabalho progressivamente desnecessário, por que seguimos formando indivíduos para o mercado de trabalho?

A escola por sua vez, corrobora com esta contradição, desempenhando papel fundamental para a manutenção desta sociedade, pois ao mesmo tempo em que apresenta um discurso de igualdade, uma igualdade de oportunidades; forma para que cada indivíduo busque ser o melhor possível, instaurando a competição e responsabilizando aquele que não alcançar o sucesso prometido como único responsável pelo fracasso, mesmo que o insucesso ocorra por fatores sociais, como falta de vagas de emprego. (CROCHÍK E CROCHÍCK, 2015).

A responsabilização individual pelo fracasso ocorre por diversas vias, entre elas cita-se a medicalização da dificuldade de aprendizagem no âmbito escolar, que

geralmente é considerado um problema inerente ao aluno que apresenta especificidades não condizentes com as normas de conduta e desempenho escolares, mesmo que estas especificidades já tenham se tornado tão comuns como se tornaram a desatenção e hiperatividade na escola.

Adorno (1995, p.161) acredita que a competição instaurada no sistema educacional é importante representante da educação que conduz à barbárie. E neste mesmo sentido Marcuse (1999, p.78) afirma que:

As distinções individuais de aptidão, percepção e conhecimento são transformadas em diferentes graus de perícia e treinamento, a serem coordenados a qualquer momento dentro da estrutura comum dos desempenhos padronizados. A individualidade, no entanto, não desapareceu. O sujeito econômico livre, em vez disso, tornou-se objeto de organização e coordenação em larga escala, e o avanço individual se transformou em eficiência padronizada.

Se de um lado há o desejo de uma experiência formativa que prime para a formação humana, contrariamente, a formação para a adaptação ressalta a competição e hierarquização dos alunos entre fortes e fracos; menos aptos e aptos, doentes e saudáveis, premiando o desempenho individual e sedimentando a corrida pelo primeiro lugar no pódio, onde nitidamente, não há lugar para todos.

A ideologia do mérito impossibilita a participação plena na medida em que fomenta a hierarquia entre os melhores e os piores, e é sob a ameaça da exclusão que os indivíduos aprendem a obedecer as regras e manter a ordem que é perpetuada nos modos atuais de organização social. Assim, a proposta da educação inclusiva tem claros limites, o que não diminui a sua importância e necessidade. (CROCHÍCK, DIAS e RAZERA, 2015).

Moura (2017, p.1-2) reflete sobre estes limites em uma sociedade desigual:

Se de um lado, há uma exigência de respeito às diferenças, sejam elas por condições sensoriais, físicas, intelectuais, sociais, raciais, com ênfase no saber viver juntos, por uma formação para a cidadania, propagada desde 1990 por ocasião do movimento de redemocratização do Estado brasileiro, momento este, marcado por uma maior visibilidade da educação inclusiva, por outro, há a exigência por uma educação que forme para o mercado de trabalho, para o “cidadão” competitivo, individualista, formação esta, que enfatiza as competências e habilidades para a adaptação na sociedade vigente [...]

Dentre as características que devem ser combatidas em nossa sociedade, estão a fragilidade, a doença, a deficiência, a pobreza; e combatê-las, significaria eliminar os sujeitos e situações que limitariam o progresso social. Nesta perspectiva, o aluno que não corresponde ao ideal esperado, seja por não adaptar-se às normas exigidas, ou por não apresentar desempenho escolar satisfatório, remete a impotência do homem em controlar a natureza, ameaçando o controle da ordem social vigente, deste modo, a criança com TDAH, com baixo rendimento escolar, que escapa às médias estipuladas e padrões estabelecidos torna-se alvo frequente de explicações médicas e biológicas que acabam por naturalizar e/ou ocultar questões sociais que têm imposto sofrimento aos indivíduos.

A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo para a produção. Os considerados fortes sentem-se ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, enquanto se é humano (SILVA, 2006, p.426).

Embora os frankfurtianos não tenham discutido a questão da educação inclusiva, suas reflexões revelam-se bastante atuais no que tange a contradição persistente nos documentos educacionais que propõem formar indivíduos emancipados e críticos; quando na realidade, o objetivo da educação acaba por centrar-se principalmente na formação de sujeitos empregáveis e socialmente adaptados.

A educação para a emancipação e a experiência necessária a esta formação que tanto reforça Adorno, não coincidem com a educação técnica voltada prioritariamente ao progresso científico, pois é justamente por esta via, que a própria razão convertera-se em irracionalidade quando pôs-se a serviço da dominação e da violência.

[...] Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. [...] Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais (MAAR, 1995, p.15).

Adorno (1995) recorda que a razão não refletida está fadada a tornar-se sua antítese, isto é, a não razão; e a Alemanha de Hitler representa a irracionalidade da razão pautada na técnica e na ciência, mas desprovida de auto crítica e reflexão. Se possível fosse a experiência e a reflexão, talvez o mesmo exército que aderiu irrefletidamente à barbárie nazista teria oferecido resistência e oposição à violência explícita que culminou no holocausto.

A experiência formativa dá-se no encontro entre sujeito e objeto, num movimento contínuo e nunca acabado, no qual o indivíduo é sujeito ativo que experimenta, reflete e transforma continuamente o objeto com o qual se encontra, pois segundo Crochick (2011, p.15):

Numa sociedade na qual indivíduo e sujeito não coincidem, na qual indivíduo não pode ser sujeito, por mais que a responsabilidade de seus atos recaia sobre si, a percepção, o pensamento e a sensibilidade estão restringidos. As condições objetivas tornam o homem capaz de uma percepção, um pensamento e uma sensibilidade independentes do objeto. [...].

Assim, a formação para emancipação teria de promover o encontro entre indivíduo e cultura, porém não a cultura que se apresenta como mercadoria por intermédio da indústria cultural, pois nas palavras de Amado (2015, p.27) justamente

[...] a partir da identificação entre cultura e mercadoria, a primeira perde seu poder de contradição e sua autonomia, reduzindo assim a sua capacidade de promover a formação para a emancipação. Ela passa a se caracterizar como formação marcada pelo impedimento da reflexão, identificada com a reprodução do capital e pela indiferenciação entre o ser e a mercadoria.

A autora ressalta que as próprias condições objetivas impostas pela sociedade como meio para a sobrevivência atuam no impedimento à experiência plena dos indivíduos, pois exigem uma adaptação imediata e forçada a situação vigente; em contraposição, a experiência requer tempo, reflexão e vontade.

Considerando a formação para adaptação, o aluno diagnosticado com TDHA

[...] encontra-se desprotegido e/ou resiste a se relacionar com um mundo que só perpetua a ameaça e não guarda relação com seus interesses, como a possibilidade de viver a vida sem ser ameaçado.

Uma sala de aula como uma miniatura da sociedade, transpassada por ela, contém uma série de ameaças para os alunos e professores, e a desatenção e o déficit de atenção podem se relacionar a isso. [...] Assim, podemos pensar que o TDAH seria uma forma bastante eficaz de o aluno não entrar em contato com o que está sendo oferecido pela escola, para assim, tentar evitar as ameaças decorrentes da situação (CROCHÍK e CROCHÍCK, 2015, p.209).

A discussão sobre o indivíduo des-adaptado requer considerar o entendimento sobre o padrão de sujeito considerado adaptado, sendo que culturas distintas apresentam padrões de adaptação diversos, como exemplo: em uma comunidade de canibais, são os indivíduos que se alimentam da matéria humana que podem ser considerados culturalmente adaptados; bem como, na sociedade capitalista, adaptados são os que se mostram capazes de integrar-se ao processo produtivo e consumir os produtos lançados ao mercado.

Logo, se as diretrizes que norteiam o agir do indivíduo adaptado relacionam-se à sua capacidade de produção e consumo, o que pode estar relacionado à sua inaptidão em adaptar-se socialmente? É provável que as ciências humanas e as biológicas apresentem respostas divergentes entre si para a mesma questão, o que não significa afirmar que não sejam complementares em alguns momentos.

A medicina e a psicologia encontram no organismo do próprio indivíduo, os argumentos que explicam seu desvio padrão. A indústria farmacêutica, por sua vez, se encarrega de desenvolver soluções farmacológicas capazes de colaborar no reparo do desvio. E é graças a essa associação entre medicina, psicologia e farmácia, que foram encontradas formas de tratamentos para muitas das doenças que acometem o corpo e a mente humana.

Porém, é também por via dessa mesma associação, que muitas questões sociais e culturais vêm sendo biologicamente naturalizadas, conduzindo à medicalização da existência humana, inclusive da aprendizagem escolar. A inquietação não se resume na contestação do que vem sendo afirmado pelas ciências médicas, mas sim na busca pela compreensão das origens da necessidade crescente na utilização de aparatos químicos que tornem a existência suportável e possível nesta sociedade.

[...] os problemas individuais são considerados desajustes pessoais, que a psicoterapia pode solucionar; os problemas de aprendizagem são ou falhas do aluno ou do professor, e um método tecnicamente desenvolvido pode resolvê-los; os problemas políticos são

convertidos em problemas administrativos; a pobreza individual resolve-se presumidamente pela educação para o trabalho e com a criação de empregos. Para tudo há solução, quando se considera quer o indivíduo, quer a sociedade como sistemas, cujas falhas podem ser resolvidas tecnicamente (CROCHÍCK, 2011, p. 122).

Depressão, ansiedade, mania, anorexia e obesidade, entre outros transtornos que são cada vez mais decorrentes na atualidade, podem e devem ser refletidos considerando o meio social em que está ou deveria estar inserido o indivíduo que adoece. Entretanto, importa discutir neste trabalho, a medicalização da dificuldade do aprender no âmbito escolar, de onde tem partido um número crescente de encaminhamentos aos serviços de saúde, visando atendimento de crianças e adolescentes com suspeita de sofrerem de doenças impeditivas da aprendizagem e do convívio escolar adequados, mais especificamente, de serem portadoras do TDAH.

Será que as raízes deste transtorno encontram-se em mutações comportamentais influenciadas geneticamente; acometendo um contingente cada vez maior de pessoas? Ou, como afirma Crochík e Crochík (2015, p.205):

Se for possível considerar esse transtorno e essa impulsividade como sinais ampliados e espelhados do modo atual de desenvolvimento do indivíduo “normal”, e se entendermos que a formação do indivíduo varia historicamente e é determinada culturalmente, as questões de (falta de) atenção, hiperatividade e impulsividade não devem ser, de início, respondidas pela medicina ou pela psicologia; claro, estas têm o que dizer e fazer em relação ao problema considerado, mas a origem desse problema não é necessariamente relacionada com a medicina ou com a psicologia; a reação física e psicológica pode ser resposta a pressões sociais. [...].

Se for possível considerar a des-atenção e a hiperatividade como sintomas que se manifestam pelo indivíduo, mas são produzidos social e culturalmente, possível será refletir acerca do desinteresse dos alunos em apreender o conteúdo socialmente valorizado, isto é, o conhecimento instrumental que serve ao mercado, e não ao homem.

O mercado de trabalho valoriza a flexibilidade do indivíduo para se adaptar a qualquer situação demandada pelo processo produtivo, interferindo na relação direta e estreita que o sujeito deveria desenvolver com o próprio trabalho. Assim, se o pré-requisito de integração social está pautado na não constituição de vínculo, e na

adaptação indiscriminada, a des-atenção pode se relacionar a capacidade prejudicada do indivíduo de vincular-se com o real, na tentativa de escapar da adaptação ao próprio sofrimento.

Para Rodrigues e Farias (2012), outro aspecto que contribui para a des-atenção e hiperatividade, refere-se a submissão das crianças desde a mais tenra idade à intensificação do consumo dos choques imagéticos que imitam a realidade com tal perfeição tecnológica que induzem à confusão entre real e virtual. E assim, o consumidor voraz dos produtos da indústria cultural, percebe nas imagens a extensão da própria vida. Imagens fascinantes, que se renovam a cada instante capturando a atenção, mesmo que dispersa.

[...] A exposição do corpo e dos sentidos humanos a imagens cada vez mais chocantes, proporcionada pelos produtos da indústria cultural, exige que a intensidade das descargas de choques oferecidos seja cada vez maior, pois a continuidade do consumo de seus produtos depende dessa intensificação. Esta, por sua vez, não cessa de reproduzir a insensibilização da capacidade reflexiva e perceptiva das pessoas (RODRIGUES e FARIAS, 2012, p.446-447).

Ficção e realidade se fundem em um instrumento de doutrinação e modelagem da vida. Cenas harmônicas demonstram diante dos olhos ávidos do espectador, o caminho a ser trilhado na busca pela felicidade, e mais, afirmam que o sucesso depende de cada indivíduo particular, assim como o fracasso também é de responsabilidade individual.

A receita da felicidade, torna-se justamente o seu oposto, visto que a vida perfeita das telas não é passível da representação real. Mas a grande questão, é que desprovido de sua capacidade crítica e reflexiva, o sujeito perde a ação, se transformando no receptor que é incapaz de identificar a mentira manifesta. E na busca incessante pelo que lhe foi prometido, segue consumindo tudo o que lhe é oferecido.

Cabe neste momento retomar a ideia anteriormente posta sobre a apresentação da cultura como mercadoria, que se dá fundamentalmente por intermédio da indústria cultural como participante ativa no processo de pseudoformação do indivíduo, vistos os impedimentos à ocorrência da experiência formativa na sociedade capitalista. Maar (1995, p.21) rememora que a indústria cultural constitui força anônima e repressiva que ameaça a subjetividade,

configurando a própria pseudoformação na medida em que “reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como manipulação das massas”.

Horkheimer e Adorno (1985) afirmam que a indústria cultural ao apresentar seu produto, não permite lacunas, evitando assim, toda a necessidade de pensamento ou esforço intelectual por parte do telespectador, que vê sua vida reproduzida na tela e encontra modelos e respostas instantâneas para suas questões cotidianas. Os autores mencionam que a velocidade com que tudo é apresentado, minimiza a percepção do telespectador acerca do enredamento a que este está submetido.

Vê-se que a cultura fora convertida em formação para a padronização da existência e enquadramento do indivíduo na sociedade administrada pelos interesses do capital, dispensando o pensamento reflexivo e a atenção ao que realmente importa, mas contradiz-se no âmbito da educação formal quando considera enfermo o indivíduo desatento e desinteressado.

Para Crochík e Crochick (2015) as ameaças presentes na normatização do ser e do agir que permitem a comparação, a competição e, portanto, a não individuação, culminam na recusa de atenção e concentração, gerando ansiedade e inquietação. Ademais, aluno e professor, desprovidos da possibilidade da experiência e do encontro com o real sentido da cultura que lhe é transmitida, acabam por desinteressar-se da escola, já que os objetivos desta, são alheios aos do próprio indivíduo.

Como se trata da formação de indivíduos, sempre dependente das condições objetivas, é necessário firmar sua relação com a adaptação ou com o crime, assim como com a possibilidade de autonomia. Se a formação pode ser definida pela interiorização da cultura (Adorno, 1959/2004), e se essa última tem como uma de suas fortes tendências atuais se expressar como mercadoria, ambas – a formação e a cultura – perderam a sua relativa autonomia. A formação do indivíduo por meio dessa perspectiva cultural – redução da cultura à mercadoria – seria propícia, não ao desenvolvimento de uma interioridade, mas à contínua exteriorização ou projeção, posto que a identificação forjada com as imagens da publicidade que não se distinguem mais das mercadorias é, no capitalismo, voltada à reprodução do capital: ou como reprodução da força do trabalho ou como ampliação do lucro, e não objetiva que o indivíduo se torne diferente do que já é. Se a indústria cultural visa, de acordo com Horkheimer e Adorno (1947/1985), a conformação do indivíduo com o existente e com isso a reprodução da sociedade atual, a formação desse indivíduo deve ser limitada na percepção, na cognição e na sensibilidade (CROCHÍCK, 2011, p.14).

A exigência é de que se desenvolva uma percepção e cognição seletivas, voltadas aos ditames sociais e não individuais. A atenção deve voltar-se aos interesses coletivos, assim como a cognição ligar-se ao que importa socialmente, enquanto dispensa-se a sensibilidade, que nesta sociedade pode associar-se à fragilidade que deve ser combatida. Deste modo, é o amoldamento do indivíduo à sociedade que prioriza-se na formação; sendo sua dificuldade em adequar-se, considerada como patologia individual.

CAPÍTULO 2

MÉTODO

2.1 CARACTERIZAÇÃO E PERCURSO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, realizado “[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, leis, entre outros” (SEVERINO, 2002, p.122).

Questiona-se se os elementos presentes na sociedade, tal como se configura, têm contribuído para o aparecimento significativo dos sintomas de desatenção e hiperatividade no âmbito escolar.

O objetivo deste trabalho foi investigar a desatenção e a hiperatividade manifestas por crianças e adolescente no âmbito escolar por meio da compreensão de aspectos sociais e culturais que possam estar contribuindo na incidência de tais comportamentos e, portanto, no aumento de diagnósticos de TDAH.

Assumindo a questão acima referida como problemática central desta pesquisa, e considerando que o aumento no consumo de medicamento psicoativo por crianças e adolescentes é uma ocorrência que mereça ser investigada e mais amplamente compreendida, elaborou-se para este problema a seguinte hipótese: a explicação acerca da alta incidência no diagnóstico do TDAH e por conseguinte, o aumento no consumo de metilfenidato, não restringe-se somente a uma questão orgânica e individual, também podendo ser compreendida como sintoma social que se manifesta pelo indivíduo.

No intuito de buscar os elementos que auxiliem na elucidação do problema proposto por esta pesquisa, foram eleitos os objetivos:

- Identificar nos artigos selecionados indícios de aspectos sociais e culturais que contribuem para as ocorrências dos sintomas de desatenção e hiperatividade em âmbito escolar;
- Discutir a medicalização da aprendizagem no âmbito escolar como uma possível resposta aos comportamentos considerados socialmente desadaptados.

Primeiro, apoiando-se basicamente em Marx (2014) e Alves (2011) (2013), delineou-se o percurso histórico que constituiu a sociedade capitalista pelas transformações dos modos de produção em consonância às transformações no

âmbito escolar; aspectos que analisados por meio das discussões de autores da Teoria Crítica da Sociedade, sustentam a compreensão dos elementos que diferenciam a formação para adaptação versus a formação para emancipação, conceitos essenciais para o entendimento do lugar ocupado na sociedade pelo sujeito que não corresponde ao padrão social esperado.

Em seguida foram coletados dados provenientes de diversas pesquisas e diferentes áreas do conhecimento sobre a temática do TDAH. A busca e análise destes trabalhos justifica-se pela possibilidade de, a partir dos mesmos, encontrar ou não, indícios de elementos presentes na cultura e na sociedade atuais que possam estar contribuindo para o aparecimento da desatenção e hiperatividade em âmbito escolar; e ainda, reforçando a crença de que estes comportamentos são sintomas de uma doença advinda do próprio organismo do indivíduo.

Considerando a contribuição destas produções científicas e as discussões empreendidas pelas mesmas, analisou-se a desatenção e a hiperatividade em âmbito escolar a partir dos textos escritos por Adorno (1995), Crochick (2015), Galuch (2005), Horkheimer e Adorno (1985), Marcuse (1999) e Moura (2017).

Por fim, foram discutidos os dados revelados pelos trabalhos analisados e pensadas possibilidades de, apoiando-se na Teoria Crítica da Sociedade, redimensionar o entendimento acerca da medicalização da aprendizagem no âmbito escolar. Para tanto, seguem os procedimentos utilizados nesta pesquisa.

2.2 PROCECIMENTOS

Foi eleito como *locus* para a coleta de dados, a plataforma SciELO – *Scientific Electronic Library Online*. O acesso exclusivo à SciELO justificou-se por se tratar de uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros de diversas áreas do conhecimento, permitindo que a pesquisa não esteja restrita a apenas um campo de estudo.

Considerou-se ainda, a gratuidade na disponibilização dos trabalhos e a facilidade de localizar em uma única plataforma, quantidade de artigos relevantes para a discussão proposta nesta pesquisa.

Os artigos foram selecionados mediante os seguintes critérios de inclusão:

- “TDAH” como descritor de busca. A opção por somente este descritor refere-se à intenção de não circunscrever a discussão apenas a uma área de conhecimento e campo teórico;
- Publicação entre 2006 a 2017, período em que se encontram os registros do aumento expressivo tanto dos diagnósticos de TDAH e consumo do metilfenidato, quanto maior número de produções de trabalhos relacionados ao tema;
- Produzidos no Brasil e
- Publicados em português.

E foram utilizados os seguintes critérios de exclusão:

- Trabalhos que discutem o TDAH, mas não tenham relação com o âmbito escolar;
- Trabalhos que não discutem o TDAH em crianças e adolescente, discutindo o transtorno em adultos por exemplo.

2.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Foram encontrados e lidos os resumos de 103 trabalhos, dos quais 28 foram descartados pelos critérios de exclusão aplicados. Os 75 artigos restantes, atenderam os critérios necessários ao estudo da temática proposta neste trabalho e por tanto, foram lidos integralmente.

A partir da leitura dos 75 artigos, criou-se três grupos referentes à forma de abordagem da problemática do TDAH:

Grupo 1 - Preponderância de concepções médicas e biológicas, que discutem genética, neurologia, psiquiatria, entre outras abordagens relacionadas às áreas da saúde;

Grupo 2 - Predominância de concepções sociais que consideram questões da economia, da política e da cultura como contribuintes na constituição do sujeito diagnosticado com TDAH.

Grupo 3 - Preponderância de concepções pedagógicas que abordavam a formação docente e metodologias adequadas para os alunos diagnosticados com TDAH;

Da organização dos artigos em grupos surgiu o primeiro dado relevante desta

análise que pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1: Classificação dos artigos em grupos conforme abordagem da temática.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Biológicas	Sociais	Educacionais
51 artigos	14 artigos	10 artigos

Nota-se que mais da metade dos artigos, isto é, 51 entre o total de 75, são da área biológica, abordando em sua maioria, o TDAH como disfunção orgânica que interfere no desempenho dos escolares, devendo estes serem medicados afim de controlar e adequar seus comportamentos.

Os demais artigos dividem-se entre as outras áreas do conhecimento, sendo 10 artigos dedicados à discussão sobre o preparo docente para ensinar alunos diagnosticados com TDHA; e 14 artigos que consideram relevantes os aspectos sociais como estrutura familiar e condições de trabalho parental no aparecimento do transtorno.

Os dados demonstram que a perspectiva das ciências biológicas é majoritária ao responder sobre o fenômeno do TDAH no âmbito escolar, indicando como a medicina faz-se presente nas tentativas de solucionar as questões inerentes à escola. No entanto, destaca-se que embora seja por este viés que a problemática seja mais discutida, não significa afirmar que no próprio discurso médico não haja evidências de que os fenômenos sociais e culturais estejam presentes na produção dos sintomas da desatenção e da hiperatividade.

Deste modo, a análise dos artigos não foi direcionada no sentido de refutar o ponto de vista que se impõe, mas sim, encontrar nestes mesmos trabalhos que afirmam que o TDAH é um problema inerente ao organismo do indivíduo, indicadores dos aspectos sociais e culturais que acredita-se, estão contribuindo para a constituição do sujeito desadaptado.

A seleção dos artigos em grupos teve a intenção de organizar os dados para melhor visualização, não correspondendo às categorias de análises que surgiram posteriormente à esta organização.

Os fragmentos dos artigos que aparecem nas análises por categorias não correspondem em quantidade aos 75 artigos que foram lidos na íntegra, pois foram eleitos para análise os recortes que trazem em seus argumentos as ideias recorrentes tanto em relação ao grupo 1 (discussões biológicas), grupo 2 (sociais) e grupo 3 (educacionais). A escolha por fragmentos que representassem os argumentos mais recorrentes justifica-se por ter-se optado pela não repetição de análises semelhantes.

Ressalta-se que não foram criadas previamente quaisquer categorias de análise, pois o objetivo era estabelecê-las de acordo com os dados encontrados nas publicações, evitando assim, um enquadramento dos dados em categorias pré-estabelecidas. Logo, não foram as categorias que serviram aos dados, mas seu inverso, ou seja, os dados é que possibilitaram a criação das categorias.

Neste sentido, dos dados emergiram categorias que permitiram reflexões acerca da formação para o trabalho, e da compreensão do sujeito desatento e hiperativo no âmbito escolar.

1ª categoria - A educação para adaptação e o sujeito desadaptado

A primeira categoria sugere a existência de três instâncias que se relacionam dialeticamente: formação, indivíduo e trabalho. O indivíduo submetido ao processo de formação do qual a escola é parte essencial e obrigatória, é educado para adequar-se às regras da sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho. A escola permeada pela sociedade, responde às demandas do mercado de trabalho por meio da formação técnica. O indivíduo que desvia-se da adequação exigida pela sociedade, é o sujeito desadaptado que ameaça a continuidade ordenada do sistema de produção vigente.

2ª categoria - Vontade e atenção

A segunda categoria discute a relação necessária entre vontade e atenção, ou então, a relação existente entre a não vontade e a desatenção, ou ainda, a desatenção como recusa daquilo que não corresponde a vontade do sujeito.

A atenção é um pré-requisito essencial ao aprendizado, assim como a vontade de aprender o que está sendo ensinado é indispensável à constituição da

capacidade atenta. Logo, se o que está sendo ensinado não se relacionar com o que é de desejo do aprendiz, ou estiver relacionado com a ameaça de sofrimento, a dispersão da atenção pode ser compreendida como resistência à adaptação à realidade existente.

3ª categoria - Vivência e hiperatividade

Se a experiência requer tempo e continuidade, a vivência por sua vez é cronometrada e interrompida sempre que o tempo se esgota e uma nova vivência surge. A vivência como uma sequência de estímulos e informações que devem ser apreendidas pelo indivíduo, mesmo que não guarde relação com seus interesses individuais, é efêmera e fugaz. Assim, o excesso de movimento está presente no próprio modo de transmissão da cultura, o que permite compreender a hiperatividade como seu espelhamento.

Textos escritos por Walter Benjamin, entre outros autores da teoria crítica da sociedade, formam a base desta discussão sobre a vivência.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Para a discussão do TDHA no âmbito escolar, buscou-se relacionar os fragmentos dos artigos analisados e os 3 elementos que se relacionam dialeticamente: formação, indivíduo e trabalho. Os recortes extraídos dos artigos apresentam-se destacados em negrito.

3.1 A EDUCAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO E O SUJEITO DESADAPTADO

Na educação para adaptação, desempenho e coletividade se contrapõe, na medida em que o primeiro liga-se ao que é individual, enquanto o segundo liga-se ao que é considerado padrão. O sujeito com TDAH por sua vez, não é reconhecido, quer por sua especificidade, quer por sua generalidade, já que não apresenta bom desempenho, e tão pouco, heteronomia.

A educação formal no mundo moderno tem importante valor sociocultural. O bom desempenho escolar é indicativo de futuro sucesso social. (SIQUEIRA e GIANNETTI, 2011, p. 79, grifo nosso).

Destacam-se dois momentos desta citação que chamam a atenção diante da discussão empreendida: ‘desempenho’ e ‘sucesso social’. Sendo o desempenho um determinante para o sucesso social, afirma-se que o bom desempenho leva ao sucesso, assim como o mau desempenho conduz ao fracasso. Por tanto, o sujeito com TDAH está supostamente fadado ao fracasso social devido ao seu baixo desempenho. Mas o que define o desempenho? E o sucesso?

O bom ‘desempenho’ escolar é medido pelo boletim de notas obtidas nas avaliações das mais diversas disciplinas, e que, supostamente, refletem a capacidade intelectual dos alunos, bem como, indicam sua aprovação ou reprovação escolar.

Quanto ao ‘sucesso social’ no futuro, este está diretamente relacionado ao bom desempenho do aluno, e se caracteriza pela promessa de uma boa colocação no mercado de trabalho, que para além de render a subsistência do trabalhador, lhe proporcionará poder de compra, liberdade e felicidade, sob o discurso claro de que

todo o sucesso é decorrente do esforço e da capacidade de cada indivíduo em particular, assim como o fracasso, também é de responsabilidade de cada um.

Neste sentido vale ressaltar que o incentivo à competição por si, já representa um elemento da educação para a barbárie, que se agrava ao pensar que não há vagas no mercado de trabalho para todos, e assim, os que estiverem no topo da pirâmide do desempenho, terão vantagens em relação aos que ocupam a base. O discurso de que o dia nasce igualmente para todos, mas depende de cada um obter um lugar sob o sol, transforma-se no clima do salve-se quem puder, de cada por si.

Crochík (2011) reforça que a sociedade já deu conta de produzir riqueza suficiente para garantir a sobrevivência de todos, e assim, já seria possível diminuir o ritmo da produção e priorizar uma educação voltada para a formação da consciência, livre de competição e dominação, no entanto

[...] a consciência social reduz-se à consciência individual, e todos os recursos para a sobrevivência são justificados, uma vez que se trata da sobrevivência, fortalecendo-se, dessa maneira, o cinismo e a frieza (CROCHÍK, 2011, p.120).

Para Adorno (1995) é justamente este modo de funcionar da escola, e que não pode ser dissociado do funcionamento da própria sociedade, que possibilita a hierarquização dos alunos em fracos e fortes, fortalecendo a competição em detrimento da solidariedade e da sensibilidade.

O autor supracitado afirma a existência de uma dupla hierarquia no âmbito escolar: uma pautada no desempenho intelectual, medido por notas; e outra pautada pela força física, geralmente aparente nas práticas esportivas. Porém, ambas as hierarquias apresentam-se como distorções, já que o bom desempenho acadêmico e comportamental é indicativo de que o aluno se adequou as regras sociais e aprendeu o conteúdo proposto, mas não indica que este sujeito tenha se formado criticamente a ponto de se tornar autônomo e livre.

Do mesmo modo, a hierarquia dos fisicamente fortes e mais astutos, favorece a desvalorização dos mais fracos, oprimindo-os. A permissão da hierarquização pela escola, mesmo que velada, é por si, violenta e usurpa o direito da criança ou adolescente existir tal como é.

Adorno (1995, p.111) enfatiza, que

[...] O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira, tal como incitaria o partido contra o Estado na macropolítica. A pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola.

Assim como a hierarquia escolar, a questão do desempenho também deveria receber atenção, já que além de ser um incentivo à competição, não garante o sucesso social. As habilidades e competências valorizadas pela escola, e que constituem o critério de avaliação do aluno, não são neutras, antes respondem às necessidades da sociedade. Deste modo, também são importantes ao indivíduo, mas apenas no sentido de que este se enquadre e se conforme com o existente. Crochík e Crochick (2015).

A educação na infância tem papel primordial na integração do indivíduo à sociedade. (SIQUEIRA e GIANNETTI, 2011, p.86).

Sim, a educação tem realmente o papel de integrar o indivíduo à sociedade por meio da apropriação da cultura, mas este não deve ser seu único ou principal objetivo, pois a apreensão da cultura como fim em si mesma não forma, antes conforma. Para Adorno, a educação deve priorizar a auto-reflexão crítica, focando inclusive na primeira infância, possibilitando o esclarecimento e conseqüentemente um clima intelectual, cultural e social que não permita a barbárie, que interrompa a exploração e a violência entre as pessoas.

[...] a verdadeira formação não pode ser separada da possibilidade de gerar uma humanidade sem exploração e sem ameaças. A formação se modifica ao longo da história; desse modo, o termo 'verdadeira' se refere à que permite a individuação, a diferenciação individual de modo a possibilitar aos indivíduos fazerem substância de si mesmos, delineando o que desejam para si e para a sociedade, semeando a liberdade. [...] (GALUCH e CROCHÍK, 2018, p.39).

A educação escolar parece distante desta reflexão, uma vez que seus objetivos voltam-se para os resultados e não para a formação do indivíduo, importando mais os índices e aprovações do que a autonomia e o saber ser livre, pois para ser livre, faz-se necessário ser autônomo, pensar por si, conseguir olhar o entorno com certo distanciamento, o que não ocorre na escola, que de tão

emaranhada à sociedade, acaba por enredar o sujeito de tal modo, que este já não é mais capaz de se diferenciar do que é externo a si.

A boa adaptação ao ambiente escolar, o relacionamento interpessoal adequado com os pares e as boas notas são padrões esperados de uma criança em idade escolar. A presença de TDAH, transtornos do aprendizado (TA) ou, ainda, a presença de ambos os diagnósticos em comorbidade representam fatores de risco importantes para o mau rendimento escolar. (SOUZA *et al*, 2007, p.16).

Os comportamentos desadaptados colocam a adaptação e o desempenho em risco, ou pelo inverso, a exigência da adaptação e do desempenho são gatilhos para os comportamentos desadaptados, visto que a educação escolar não guarda relações com os interesses individuais. Entretanto, compreender as dificuldades de aprendizagem como sintomas ao invés de causas, possibilitaria um olhar com certo distanciamento para a instituição escolar e para a sociedade que a abriga, aceitando a possibilidade de reconhecer suas lacunas.

Crochík e Crochick (2015) salientam que se a escola não consegue dar conta dos alunos que apresentam comportamentos desadaptados, estes tendem a se distanciar ainda mais da instituição na tentativa de escapar às hierarquizações onde certamente ocuparão o lugar de fracassados.

Nessa perspectiva, o consumo atual do metilfenidato tem por finalidade: o refinamento de habilidades para a promoção de comportamentos apropriados, correção de respostas inadequadas, melhoria da atenção e da memória. (CARVALHO, BRANT E MELO, 2014, p. 594).

Para Moysés e Collares (2015) a sociedade discrimina e tende a neutralizar os comportamentos desviantes que possam atrapalhar a ordem das coisas tais como estão instituídas. As autoras lembram que os comportamentos transgressores incomodam por lembrar que a ordem existente não corresponde a ordem da natureza, e mais, relembra ao homem a sua própria limitação em relação ao que diz respeito à dominação da natureza.

Esta afirmação vai ao encontro do pensamento de Adorno e Horkheimer (1985) quando expõem acerca do desencantamento do mundo e da ordem atribuída pelo homem à natureza, ordem que segundo os autores é percebida pelo homem, o

que não significa que corresponda às reais leis da natureza, que por vezes surpreende com sua 'desordem', demonstrando ao homem sua impotência em dominá-la e conhecê-la por completo.

O homem também é natureza dominada e percebe em si a mesma regularidade que vê na natureza externa. As manifestações que contrariam esta regularidade, podem remeter à memória da natureza que não fora completamente dominada, o deixando face a face com sua impotência diante da ameaça do desconhecido.

Dessa forma, os usuários estão respondendo ao que a sociedade espera deles: uma produtividade a qualquer custo, ainda que seja apenas um semblante de produção (CARVALHO, BRANT e MELO. 2014, p.597).

Esclarecendo que a palavra usuário na citação acima, refere-se ao indivíduo que é impelido a fazer uso do metilfenidato afim de tornar possível sua adequação à demanda social de produção, assim, remete-se novamente à Crochík (2011) quando afirma que a felicidade nos dias de hoje só é possível na negação de todo sofrimento imputado ao indivíduo pela própria cultura, que exige deste, sua adaptação, mesmo que para tanto, seja preciso renunciar ao próprio desejo de viver uma vida digna e feliz.

A negação do que se percebe é gerada pela ameaça à sobrevivência, e o que se percebe é mantido próximo à consciência, gerando um conflito que leva ao fortalecimento daquela negação: quanto mais se percebe a contradição social menos ela deve ser percebida; e, assim, como argumentam Horkheimer e Adorno (1985), quanto menos se acredita mais se deve acreditar. A possibilidade de felicidade, justiça, liberdade, democracia, cidadania, nesta sociedade, é mentira manifesta, e dessa maneira, a consciência deve aderir ao que é falso (CROCHÍK, 2011, p.121).

Na sociedade administrada, produz-se de mercadorias a sujeitos, que em pouco ou nada se diferenciam. Fabrica-se a necessidade e o produto para supri-la, fabrica-se o sintoma e o medicamento para amenizá-lo; tudo com ar de causalidade, mas que na verdade, é milimetricamente calculada.

A diferenciação entre indivíduos, ou entre estes e a sociedade, é obstaculizada pela negação das singularidades de cada ser em prol da exigência de um ser coletivo, o que para Adorno (1995, p.154) constitui uma situação paradoxal,

já que uma “educação sem indivíduo é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico”.

Há de se considerar a contradição entre a valorização do desempenho individual que incentiva a competição, e a exigência de um padrão de desempenho que supõe uma existência heterônoma do ser. Neste sentido, o mesmo discurso que respeita e acolhe as especificidades inerentes ao ser humano, nega e pune o indivíduo singular.

Assim, a escola, ao diagnosticar o TDAH, encontra-se no limite entre a negação e a afirmação da diferença, pois ao mesmo tempo que incita o individualismo, nega o indivíduo que se apresenta individualmente.

Hoje, existe uma incompatibilidade entre o ser social e o individual, visto que a sociedade não tem correspondido às expectativas do próprio indivíduo, e a superação deste dilema, segundo Adorno (1995), encontra-se na possibilidade de formar pela educação uma consciência crítica, impulsionadora de resistência contra a diluição do indivíduo na mera adaptação social.

Entretanto,

Estamos diante da total ausência de crítica! Estamos pedindo às crianças que prestem atenção em tudo o que lhes é apresentado, mesmo que esses conteúdos não façam o menor sentido! E, ainda mais: que não se irrite com nada disso, mesmo que por vezes a situação lhes pareça insuportável! (MEIRA, 2012, p.140).

A ausência da crítica é característica desta sociedade, tão marcada por relações de exploração, dominação e injustiças, na qual instalou-se um modelo totalitário travestido de democracia, respaldado pela invasão e controle da própria subjetividade humana, sob a crença do indivíduo de que ainda é possível escolher, mas sem perceber que suas escolhas se limitam àquelas previamente feitas e permitidas pela sociedade. “[...] Nesta sociedade, o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidade e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais [...]” (MARCUSE, 1973, p.18)

Por sua vez, Galuch e Crochík (2018, p.24) afirmam que

Se o conhecimento e as informações que poderiam servir ao esclarecimento reproduzem o existente, só servem como base a 'críticas' que reproduzem a atual sociedade, aperfeiçoando-a, inclusive, e talvez principalmente, no que tem de pior. Para ficar na distinção que Adorno estabelece entre adaptação e emancipação, afirmando a necessidade de ambas como objetivos da educação, esses conhecimentos e informações fortalecem a adaptação, mas não a possibilidade de emancipação, dando ênfase à sobrevivência, e não a uma vida possível e digna de ser vivida, considerando o progresso social já existente.

Adorno (1995) salienta que a democracia só é possível em uma sociedade de sujeitos emancipados, pois esta repousa na escolha que é pautada na vontade do indivíduo, logo, se este não tiver uma consciência crítica e reflexiva, o resultado de sua escolha será irracional e provavelmente incoerente com o que de fato é de sua vontade.

Para o autor acima referido, a educação não deve consistir na modelagem de pessoas ou na simples transmissão de conhecimento, mas deve sim, se dedicar a formação de uma consciência verdadeira, que possibilite a emancipação e torne possível a democracia. A educação, quando se opõe à formação da consciência, está no caminho contrário à democracia.

Neste sentido, a felicidade e a liberdade só é possível em uma sociedade democrática, e a democracia por sua vez, só é possível em uma sociedade de indivíduos verdadeiramente conscientes e que, portanto são capazes de fazer escolhas guiadas pela própria vontade e capacidade de pensamento individual.

Se adaptação à cultura é de interesse do próprio sujeito, na medida em que este movimento é o que possibilita a continuidade da sociedade, então esta adaptação deveria ocorrer naturalmente. Logo, a não adaptação em relação ao que contraria os interesses de uma vida livre e feliz, deve ser esperada, inclusive como indicativo de que o sujeito é capaz de resistir à própria liquidez de sua existência.

Deste modo, afirma-se que a negação do sujeito enquanto indivíduo, bem como a negação da sua vontade, viola os princípios democráticos, gerando sofrimento e resistência, mesmo que estes se apresentem inconscientemente pela desadaptação manifesta por meio do próprio corpo do indivíduo, como no caso da desatenção e da hiperatividade.

3.2 VONTADE E ATENÇÃO

Vontade de aprender e atenção são essenciais na aquisição do conhecimento transmitido pela escola, entretanto, é a experiência de quem comunica, que permite o encontro com quem é comunicado, isto é, a experiência do professor quando repleta de sentido, encontra no aluno um expectador também capaz de experimentar o conhecimento comunicado e, a partir deste, refletir, desconstruir e construir novos conhecimentos por meio do pensar, que segundo Adorno (1995) constitui a própria experiência.

As experiências dos entrevistados evidenciam que o ensino deve ser significativo, participativo e questionador, deve motivar e envolver os alunos, a fim de que eles não sejam impelidos a buscar, durante as aulas, atividades paralelas que liberem a sua energia e criatividade (REIS e CAMARGO, 2008, p.96).

No entanto, parece haver uma confusão entre conhecimento significativo, ou seja, conteúdo com significado para o aluno; e cumprimento de um cronograma sem relação com os interesses do aluno, que para capturar a atenção e inibir o movimento, transforma-se em espetáculos de entretenimento, valorizando a forma em detrimento do conteúdo.

Quando o conteúdo transmitido desvincula-se do interesse e da experiência do próprio professor, uma lacuna se impõe entre este e seus alunos, o que pode culminar na desatenção e conseqüentemente na falta de controle da ação do aluno, que disperso se perde em um universo pleno de estímulos, mas pouco ou nenhum sentido com os seus reais interesses de vida.

A necessidade de muita motivação para desenvolver determinadas atividades é a explicação dada pelos entrevistados para justificar a recusa à realização de alguma proposta, da maneira como os professores a impõem (REIS e CAMARGO, 2008, p.96).

Aqui evidencia-se que a forma se sobrepõe ao conteúdo. Não é o que está sendo transmitido que ganha a atenção do ouvinte, mas os estímulos empregados na apresentação do conteúdo. Considera-se que uma boa aula, é aquela que transforma a atenção em um tipo de catatonia diante dos recursos tecnológicos que

dão às apresentações um ar atraente, capaz de entreter os olhos e paralisar o pensamento, mantendo o corpo imóvel.

E talvez seja diante destes obstáculos postos à ocorrência da experiência formativa que dá algum sentido ao conhecimento, que a desatenção e a hiperatividade ganhem força, demonstrando a exigência de se analisar o TDAH sob luzes capazes de iluminar o objeto para além das concepções organicistas que prevalecem.

A defesa da causa cerebral e neurológica da patologia mental também possui uma história. Seus argumentos, seus métodos e suas tecnologias mudaram e se transformaram, fizeram parte de diferentes regimes científicos e discursos morais, mas, em todos eles, as descrições biológicas das patologias da atenção e da vontade permitiram que os valores morais dominantes em cada época fossem naturalizados e inscritos no corpo (CALIMAN, 2010, p.59).

Aprendizado e atenção são indissociáveis no processo de desenvolvimento do conhecimento, entretanto, a capacidade atenta de cada sujeito, além de relacionar-se à condicionamentos comportamentais baseados em reforços e punições sobre condutas aceitas ou refutadas no âmbito escolar, ou ainda, à determinações químicas, neurológicas ou biológicas, relaciona-se estreitamente à vontade de conhecer que cada indivíduo abriga em si.

A atenção é movimento e não pode ser reconhecida como algo em que o sujeito tenha apenas de repetir o que lhe é apresentado. Repetir não encontra eco na “capacidade atencional”, mas na maneira de ver a atenção como uma capacidade que pode ser adestrada, docilizada. A atenção, se entendida como distração, não encontra arreios, não pode ser adestrada (FREITAS e BAPTISTA, 2017, p.7/9).

Crochík e Crochick (2015) fazem uma interessante relação entre a desatenção/hiperatividade/impulsividade e concepções freudianas acerca do funcionamento psíquico e das defesas utilizadas para a preservação da integridade psíquica humana.

Ao discorrerem sobre o *déficit* de atenção, os autores citam observações feitas por Freud (1908) acerca das neuroses que acometiam as mulheres em decorrência da repressão sexual severa que sofriam à época, causando sofrimento

psíquico e comprometimentos intelectuais, pois a dificuldade para que estas reconhecessem o próprio desejo reprimido, convertia-se em empecilho para que os impulsos sexuais não satisfeitos se ligassem a outros objetos, como os intelectuais.

Poderia ser dito que hoje não há mais esse problema, devido à crescente liberdade sexual, mas não é o caso, pois atualmente sequer o desejo de conhecer o próprio corpo e o alheio é esperado, uma vez que os corpos são expostos à exaustão: sem mistério, a curiosidade sexual quase não é mais suscitada; além disso, e principalmente, o corpo conhecido não é o corpo a ser desejado pelo trabalho da fantasia, da imaginação – responsáveis pelo surgimento do sujeito – mas o corpo desencantado, o corpo funcional, o corpo morto, tal como o concebido pela medicina; assim, em vez da curiosidade sexual, aparece a curiosidade mórbida; a consideração do TDAH como problema médico não dista desta concepção, na redução da questão da atenção/hiperatividade/impulsividade a um problema orgânico. Tal como a redução do corpo vivo às suas medidas e, assim, à morte, a configuração do TDAH como patologia também cerceia a vida (CROCHÍK e CROCHÍCK, 2015, p.212).

Como quem faz uma oferenda, sacrifica-se o desejo individual em troca do bem maior coletivo, entretanto, o bem maior não se realiza e o indivíduo não é recompensado pela abnegação do próprio desejo. A hostilidade direcionada à cultura que exige tais esforços sem nada retornar para satisfazer o desejo suspenso deve ser esperada, e assim a cultura se torna estranha e ameaçadora, pois diante de tantas exigências de renúncias, não oferece recompensa alguma, antes, aniquila qualquer possibilidade de realização do sonho de liberdade e felicidade.

A dificuldade em aprender, derivada da falta de atenção, principal característica do TDAH, faz com que as crianças tirem notas inferiores às dos seus colegas, uma grande preocupação relatada pelas mães. Uma delas descreve a escola como um lugar ruim para seu filho, onde ele é vítima de chacotas e preconceitos (BRZOWSKI e CAPONI, 2009, p.1174).

Um ponto a destacar-se nesta citação é como o ambiente escolar se torna hostil para aqueles que não correspondem aos padrões de desempenho e disciplina esperados, o que tolhe qualquer possibilidade de que seja aflorado o interesse do indivíduo pelo que está sendo oferecido na escola. Formas de responder à violência e à discriminação sofrida pelo aluno podem ser manifestas por meio da ação/impulsiva que quer revidar a agressão sofrida; ou ainda, pela apatia e ausência de atenção ao mundo que perpetua o sofrimento e reafirma o fracasso individual.

Na escola, é pouco frequente um discurso que denote a preocupação com a atenção a ser valorizada como meta pedagógica. É o corpo em movimento que provoca no professor a instabilidade e o desejo de que esse esteja “contido” (FREITAS e BAPTISTA, 2017, p. 3-9).

Embora o *déficit* de atenção seja amplamente discutido, o fio que conduz o aluno ao encaminhamento médico e medicamentoso, é a hiperatividade, pois é o excesso de movimento que incomoda.

Sobre a hiperatividade, Crochík e Crochík (2015) mencionam o trabalho de Freud (1920) *Mais além do princípio do prazer*, sobre a existência de um “escudo”, palavra utilizada pelo próprio autor para designar a proteção psíquica que o organismo desenvolve afim de proteger-se das excessivas estimulações externas que lhe causam desconforto. Quanto mais intensas as estimulações, menos receptivo o organismo se torna, e em contrapartida, mais ansiedade é gerada.

Entretanto, a escola, seguindo os moldes da indústria cultural, tem oferecido cada vez mais estimulação, por meio de aulas *show* que se apoiam em jogos de imagens e sons para prender a atenção dos alunos; mas parece que o efeito colateral é justamente o despertar dos mecanismos de defesa do organismo que levam o sujeito a extravasar a ansiedade gerada pela impossibilidade de estabelecer relação com o objeto oferecido.

O sujeito descarrega aleatoriamente seus impulsos que se convertem em movimentos descontextualizados, aliás, tão fora de contexto como o que está sendo ofertado na escola.

[...] O desgaste da atenção, reduzida à capacidade de responder às exigências de capturar imagens apresentadas num tempo cada vez menor, se sustenta, portanto, na intensificação da urgência das pessoas em esquecer o sofrimento vivido e preservado pelas relações de troca. Para se resignarem às condições de produção, à dor que elas produzem como se ainda não pudessem ser superadas, estudantes e professores exercitam sua percepção nos trilhos oferecidos pela indústria cultural. [...] (RODRIGUES; FARIA; CASTRO, 2013, p.17).

Para Rodrigues; Farias e Castro (2013) a vida moderna encontra-se amplamente permeada pela estimulação tecnológica que representa os interesses da indústria cultural, inclusive no âmbito escolar, que cada vez mais tem recorrido

aos aparatos audiovisuais como meio para transmissão dos conteúdos escolares. Entretanto, o que deveria ser meio de transmitir conteúdos, transforma-se em fim, importando mais a forma como se apresenta do que o próprio conteúdo.

Neste sentido, a desatenção é atenta: recusa o que é oferecido, como se percebesse seu grau de simulacro; a hiperatividade é sem ação: é tão sem objetivo quanto as tarefas sem sentido que são oferecidas pela escola, que já se tornaram praticamente anacrônicas, como a educação para o trabalho, num momento em que este é gradualmente automatizado, dando possibilidade à educação de ser repensada para além da autoconservação e da adaptação (CROCHÍK e CROCHÍCK, 2015, p.215).

Outro ponto importante a ser observado, é a desvalorização do professor, que suprimido enquanto comunicador da própria experiência, torna-se mero encarregado da transmissão dos conteúdos, tal qual são designados pelas apostilas padronizadas, perdendo sua autonomia e autoridade diante da condução do conhecimento a ser transmitido e restringindo inclusive o tempo necessário à reflexão de cada temática desenvolvida em sala de aula.

Não se trata de defender que os conhecimentos devam moldar-se de acordo com vontades aleatórias e caprichosas dos aprendizes, mas sim, que o aprendiz precisa necessariamente encontrar no conhecimento transmitido, sentido e relação com a própria vida e com as possibilidades de transformação de si e do mundo, por meio da emancipação, da crítica e, conseqüentemente, da ação pensada e refletida capaz de mudar a realidade.

Como visto, foi a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados que permitiu ao homem, movimentos de superação dos modos de sobreviver, diferenciando-o de seus antecessores na realização de melhores condições de vida. Neste sentido, interesse e vontade de aprender estiveram relacionados à possibilidade de uma vida mais feliz.

Por outro lado, parece natural que tanto a vontade, quanto a atenção se dispersem quando não identifica-se no conhecimento transmitido qualquer possibilidade de superação de sua miserabilidade, ou ainda, identifique neste, a condução para a continuidade do aprisionamento em uma realidade que não condiz com sua vontade.

Segundo Crochík e Crochick (2015, p.207)

Para que um conteúdo possa “prender” a atenção do aluno, interessá-lo, levando a um controle necessário sobre seus gestos provenientes de impulsos, isto é, a uma disciplina necessária para a atenção, deve encontrar na experiência desse aluno uma base importante, sem a qual ele não tem como incorporá-lo. Essa experiência certamente transcende os muros escolares, mas é fortalecida na escola. Ela implica continuidade de elaboração do contato com o objeto; se esse aparecer como descartável, de pouca importância, não apresentando sentido para o escolar, dificilmente prenderá a sua atenção.

Acontece que do modo como os currículos têm sido estruturados, a formação tem sido reduzida à informação, como aquelas expostas pela televisão ou encontradas no *Google*, rápidas e sem muita profundidade, porém, aparentemente conclusivas, o que dispensa o pensamento reflexivo capaz de transformar o informe em experiência formativa. Assim, talvez seja possível considerar que a própria organização dos conhecimentos no âmbito escolar, seja ela mesma apresentada de modo imediato, obstando a atenção e a vontade.

3.3 VIVÊNCIA E HIPERATIVIDADE

Informação e tempo. Elementos que despertam a tensão entre experiência, tempo e movimento; mas não o mesmo tempo necessário para se tomar a informação; outro tempo, um tempo não cronometrado; um tempo que seja para sentir, refletir, dar sentido e significação; tempo de vida e não de relógio.

[...] Na sociedade moderna predominam vivências de sujeitos individuais, cuja apreensão da cultura universal é prejudicada pela atenção distraída e pela falta de memória [...] Em suma, a humanidade desenvolveu e acumulou um patrimônio cultural incalculável, mas a experiência não torna este patrimônio parte constitutiva dos sujeitos (GALUCH e CROCHÍK, 2018, p.202).

Na fábula citada por Benjamin (2016, p.85) sobre o pai que antes de morrer, conta aos filhos a existência de um tesouro guardado sob suas terras, o que levou os herdeiros a revirarem o terreno, arando e tornando-o ainda mais fértil e produtivo, é revelada a riqueza contida no ato de experienciar, no percurso de construção de um conhecimento, encontrando sentido e significado pelo movimento da própria experiência, e não apenas pelo dado informado.

Mais adiante, o autor (2016, p.86) questiona: “de que nos vale toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?”.

Compare-se a tela em que se projeta o filme com a tela em que se encontra o quadro. Na primeira, a imagem se move, mas na segunda, não. Esta convida o espectador à contemplação; diante dela, ele pode abandonar-se às suas associações. Diante do filme, isso não é mais possível. Mas o espectador percebe uma imagem, ela não é mais a mesma. Ela não pode ser fixada, nem como um quadro nem como algo de real. A associação de idéias do espectador é interrompida imediatamente, com a mudança da imagem. Nisso se baseia o efeito de choque provocado pelo cinema, que, como qualquer outro choque, precisa ser interceptado por uma atenção aguda. O cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo. Ele corresponde a metamorfoses profundas do aparelho perceptivo, como as que experimenta o passante, numa escala individual, quando enfrenta o tráfico, e como as experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente (BENJAMIN, 1955, p.192).

O expectador do quadro, que com tempo contempla, sente, reflete e permite florescer sentido, transformando-se em outro, que não aquele de quando chegou. Trata-se da representação da experiência, que quando socializada, se multiplica em novas experiências, para outros expectadores, que por sua vez contemplam e resignificam, compreendendo o valor que se pode encontrar na tradição e na história, que não deve ser desprezada, a menos que se pretenda estagnar-se a lugar algum.

O movimento da tela do filme, preenche todos os espaços que caberia ao expectador imaginar, contemplar e significar. Neste processo, o sujeito é passivo, recebe sucessivas estimulações. Quando se questiona sobre o que vê, recebe a resposta pronta que vem com a próxima imagem, que revela até o pensamento a ser pensado pelo outro. Neste sentido, não há experiência, mas vivência de choques, rápidos e voláteis, que antes mesmo de serem apreendidos, se desfazem diante o público, dando lugar a outra imagem e assim sucessivamente.

Muitos analistas sociais constroem a história do TDAH como aquela dos distúrbios produzidos pela era dos excessos da informação, do consumo material desenfreado e sem sentido, da cultura somática, das identidades descartáveis, da perda da autoridade da família, da igreja e do Estado. Nesse grupo, há também os que identificam um nonsense inerente à proposição da patologia da atenção e da hiperatividade. Ela encarna a forma de vida atual e, por assim dizer, normal em todas as suas

destemperanças. Esses analistas questionam a existência patológica do TDAH (CALIMAN, 2010, p.48).

A cultura do excesso de informação, transcendendo as paredes do cinema, parece se reproduzir também no âmbito escolar. As informações transmitidas, seja pelos recursos tecnológicos mais inovadores, seja pelas apostilas que já trazem as repostas a serem assinaladas em suas páginas finais, substituem inclusive a socialização da experiência do próprio professor, que perde a função de formador, reduzindo-se a informante do conteúdo sem sentido e sem tradição.

Pulita (2014) ao discutir as interfaces entre o turismo e a educação, revela que para além da escola ou do cinema e televisão, os modos de vida centrados na vivência imediata e sem sentido, se alastram para outros campos da vida, como no próprio turismo.

Para verificar-se tais paradoxos, basta se pensar no ato escolar de decorar sem compreensão ou então no fenômeno (também) turístico da busca desenfreada do melhor *selfie*, em detrimento de aproveitar e conhecer um determinado local e/ou paisagem (PULITA, 2014, p.690).

O autor afirma que o turismo na era digital, das redes sociais e das *selfies*, desperdiça possibilidades de realizar-se como experiência e construção do conhecimento, para responder as demandas mercadológicas e de *status*, onde importa demonstrar o poder econômico necessário para viagens distantes e visitas a museus e marcos históricos, mesmo que não se esteja compreendendo o significado do cenário que faz o fundo da própria foto.

Dificuldade em administrar o dinheiro é outra característica dessas crianças; elas compram o que vêem e desejam, sendo levadas pelo impulso, sem avaliar se realmente possuem condição de adquirir (GRAEFF e VAZ, p.346).

Mas não é justamente neste sentido que a indústria cultural, por meio de modelos expostos e publicidades apelativas, impulsiona as pessoas a consumirem e consumirem-se para que possam sentir-se parte desta sociedade? Para Rodrigues; Farias e Castro (2013) a vida dos sujeitos é norteadada por objetos de desejo que prometem a satisfação imediata de seus anseios. O que não se propaga, é que o

prazer no consumo dura o mesmo centésimo de segundo que a novidade sempre igual que o mercado não se cansa de lançar.

Os portadores do TDAH apresentam dificuldades consideráveis em conter suas respostas frente a uma situação e pensarem antes de agir, pois realizam atos que dificilmente fariam se refletissem antes (GRAEFF e VAZ, p.345).

A sociedade da estimulação se contradiz ao patologizar a hiperatividade, pois ao obstar a possibilidade do parar, pensar e existir como indivíduo, não deve esperar que seus membros sejam capazes de refletir suas ações. Para Bondía (2002) a prevalência da informação sobre a experiência; a exigência de que se exercite a opinião como um ato reflexo diante de qualquer informação, mesmo que sem reflexão; e a velocidade com que os fatos se apresentam na modernidade, constituem a base da “anti-experiência”, e portanto, da irracionalidade.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24).

Galuch e Crochík (2018) ao analisarem propostas pedagógicas em livros didáticos, destacam que a formação centrada no imediato constitui característica da educação escolar atual. Isto significa que os autores identificaram a prevalência de conteúdos que objetivam formar o indivíduo em sua cidadania, como sujeito capaz de solucionar questões referentes à sua comunidade, sejam estas de ordem política, econômica ou estrutural; mas acontece, que o problema é apresentado diante do aprendiz, de forma descontextualizada e cindida de sua própria história, o que não permite que as reais causas que o levaram a se instalar prejudicando a comunidade sejam conhecidas.

Analogamente, pode-se imaginar uma tubulação que passando por baixo do piso rachado, vaza e prolifera mau odor. Tampando a rachadura aparente, o vazamento deixará de ser percebido e sentido, o que não significa que tenha sido

resolvido. Para resolvê-lo, é necessário conhecer o que lhe deu origem e fixar tanto o vazamento em si, como sua causa primária, para que este não se repita.

[...] se prevê que o comportamento das crianças com TDAH tem maior probabilidade de ser afetado por consequências imediatas do que por consequências atrasadas. Para o cumprimento de tarefas acadêmicas, as crianças com TDAH apresentaram mais frequentemente o padrão de escolher pequenas recompensas imediatas do que uma quantidade maior de recompensa com atraso (FREITAS e DEL PRETTE, 2014, p. 665).

O indivíduo moderno, incessantemente submetido aos ininterruptos estímulos e gozos proporcionados pelos choques imagéticos advindos da indústria cultural, tem comprometida sua capacidade de suspender desejos e aguardar recompensas. O sujeito moderno parece não suportar vazios, interrogações ou frustrações; pois seu tempo é instantâneo e seu gozo precoce.

O verbo esperar não faz parte do vocabulário moderno, pois desde crianças, amparados pelo entretenimento infantil, tão colorido quanto sem sentido, se acostumam a não perceber que esperam a comida ficar pronta ou a vez de ser atendido pelo médico; e mais, se acostumam a comer qualquer coisa sem saber o que comem, pois a galinha pintadinha da tela se torna mais protagonista da refeição do que o próprio alimento.

Sem contar que este tipo de distração concentrada à qual são submetidas as crianças desde a mais tenra idade, também se sobrepõem às possibilidades de diálogos em família, onde poderiam ser narradas histórias e experiências que serviriam como base para que uma história diferente da que se apresenta na tela pudesse surgir.

A desatenção e a hiperatividade aparecem como resultados de um tipo hipnose, mas não aquela hipnose freudiana que buscava induzir os indivíduos a olharem para a própria essência, resignificando a existência e dando sentido para a vida; mas outra, que induz à ausência de sentido, tanto da ação quanto do pensamento.

Se a psicanálise de Freud buscou nas técnicas da hipnose e da associação livre um meio de possibilitar que o indivíduo se aquietasse e se voltasse para dentro de si, experimentando e compreendendo suas dores e desejos, hoje o indivíduo é impelido a voltar seu olhar ao que é externo a si, é hipnotizado pelo mercado, e a

associação do pensamento não pode mais ser livre, devendo sim, associar-se ao que é imediato e que tenha valor de troca, pois estes são os imperativos que regem a sociedade moderna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas, não têm a menor pretensão de serem conclusivas, mas sim de apresentar mais uma possibilidade de pensar sobre a temática a que se propôs este trabalho.

Concluir no sentido de encerrar não é possível, uma vez que a cada leitura atenta e reflexiva, surgem novos entendimentos, críticas, questões, incômodos, enfim, formas diversas e ampliadas de compreensão da problemática a que objetivou-se responder. Este movimento faz parte da liberdade de pensar que buscou-se preservar durante toda a escrita do texto aqui apresentado; numa tentativa de desvencilhar-se o tanto quanto possível das amarras do pensamento já pensado, experimentando cada leitura, inclusive a auto-leitura, construindo um conhecimento que deseja-se, seja capaz de tocar quem lê, transformar, ou pelo menos, despertar o pensamento.

Quando delimitado o objeto desta pesquisa, supunha-se que o TDAH, mesmo sendo prioritariamente identificados pelos profissionais do âmbito escolar, era um assunto relegado à médicos e outros profissionais da saúde, incumbidos, não de solucionar questões escolares, mas dos escolares.

A suspeita se confirma na Tabela 1 da página 53, onde visualiza-se claramente quais as áreas de conhecimento que vêm se ocupando deste problema, isto é, do *déficit* de atenção e da hiperatividade na escola. Dentre os 103 artigos analisados, 75 tratam o TDAH como problema localizado no indivíduo que por fatores orgânicos torna-se incapaz de corresponder ao que socialmente se espera deste.

Mesmo os artigos que buscam respostas para o TDAH no interior da escola, furtam-se à auto reflexão-crítica em relação à própria instituição e seu pouco ou nenhum distanciamento da sociedade como um todo. Aqui, revela-se um campo de pesquisa a ser mais profundamente estudado para que se mantenha a esperança de a escola cumprir seu papel genuinamente, isto é, socializar conhecimento; mas principalmente ser campo fértil para o desenvolvimento do pensamento; combustível para a resistência a tudo que usurpa a dignidade humana e barra o progresso social.

A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a

existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se (BONDÍA, 2002, p.24).

O conhecimento moderno não é o saber que alimenta e ilumina, pois é alheio aos interesses humanos, assim como o trabalho alienado para o qual a escola quer preparar seus alunos. Neste sentido, o TDAH pode ser compreendido como sintoma, quer seja de resistência, quer seja de desistência do indivíduo à se relacionar com uma realidade perversa e ameaçadora.

A relação estabelecida por Crochík e Crochick (2015) entre a desatenção e a hiperatividade; e os sintomas neuróticos analisados por Freud, é muito esclarecedora, pois possibilita o entendimento de como o TDAH, assim como as paralisias histéricas, não constituem a doença em si; mas sintomas, que pelo sofrimento individual faz a denúncia de toda a satisfação que o indivíduo tem de renunciar em nome da coletividade, que por sua vez promete recompensas que não se cumprem.

Assim, as causas do TDAH não devem ser investigadas somente voltando-se a atenção para o corpo individual, mas também para o corpo social. As origens da desatenção e da hiperatividade não estão somente no corpo, mas, na cultura e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **O que é TDAH?** Disponível em: <<http://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>> Acesso em: 19 set. 2017.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.
- ALVES, G. **Dimensões da Precarização do Trabalho**: *Ensaio de Sociologia do Trabalho*. Bauru, SP: Projeto editorial Praxis, 2013.
- BARGAS, J. A.; LIPP, M. E. N. Estresse e Estilo Parental no TDA/H. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP. Vol.17. núm.2, jul./dez. 2013, p. 205-213. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a02.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2018.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo, Brasiliense, 1955.
- BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 5 dez. 2018.
- BRASIL. Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados. Boletim de Farmacoepidemiologia. **Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil**: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. 2012. Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigido_2.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.
- BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: classificação e classificados. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 19(4): p. 1165-1187, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n4/v19n4a14.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2018.
- CALIMAN, L.V. (2009). A constituição sócio-médica do “fato TDAH”. **Psicologia & Sociedade**. 21(1): p. 135-144. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/16.pdf>. Acesso em: 25 Nov. 2018.
- CALIMAN, L.V. (2010). **Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a05.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.
- CARVALHO, T.R.F., BRANT, L.C.; MELO, M.B. Exigência de produtividade na escola e no trabalho e o consumo de metilfenidato. **Educação e Sociedade**. v.35 n.127, p. 587-604. Campinas, SP, 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200014&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 20 dez 2017.

CRE SP. Conselho Regional de Farmácia do Estado de São Paulo. **Consumo de Ritalina aumentou 775% em dez anos**. 2014. Disponível em: <<http://portal.crfsp.org.br/noticias/5713-consumo-de-ritalina-aumentou-775-em-dez-anos-aponta-pesquisa.html>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CROCHÍCK, J. L. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G.; SILVA, D. J. (Org.) **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e na educação**. p.279-297. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CROCHÍCK, J. L. **Notas sobre trabalho e sacrifício**. Trabalho, Educação e Saúde. 1(1), p. 61-73. 2003.

CROCHÍCK, J. L. **Preconceito, indivíduo e sociedade**. Temas em Psicologia. 4(3), p. 47-70. 1996.

CROCHÍCK, J. L. A constituição do sujeito na contemporaneidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 387-403, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/13126/8522>>. Acesso em: 16 maio 2018.

CROCHÍCK, J. L.. **Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CNPQ, 2011.

CROCHÍCK, J. L.; CROCHÍCK, N. A desatenção atenta e a hiperatividade sem ação. In: **Medicalização de Crianças e Adolescente: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

CROCHÍCK, J. L.; DIAS, M. A. L.; RAZERA, K. D. M. F. Teoria Crítica da Sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. **Imagens da Educação** 5(2), p. 1-9, 2015.

FERNANDES, A. Formação continuada: pesquisa a par das fontes formativas expressas por um grupo de professoras. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 42, p. 127-146, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/984/0>. em 16 maio 2018. 2016.

FERREIRA, G. S. **TDHA: uma doença que se pega na escola. Um estudo sobre a medicalização da infância como demanda sociocultural**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

FREITAG, B. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C.R. A atenção, a infância e os contextos educacionais. **Psicologia & Sociedade**. V.29. Belo Horizonte. Mar.2017. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100205&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 nov. 2018.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, A. Z. P. Categorias de Necessidades Educacionais Especiais Enquanto Predictoras de Déficits em Habilidades Sociais na Infância. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 27(4), 658-669. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v27n4/0102-7972-prc-27-04-00658.pdf> Acesso em: 5 dez. 2018.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume XXI. Imago, 1934.

GALUCH, M. T. B. Sobre as finalidades das disciplinas escolares: o ensino de ciências na escola pública do século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.17, p. 24 - 32, mar. 2005 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art03_17.pdf. Acesso em: 02 jul. 2018.

GALUCH, M. T. B.; CROCHÍCK, J. L., (2016). Propostas Pedagógicas em Livros Didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**. 46 (159) 234-258.

GALUCH, M. T. B.; CROCHÍCK, J. L. **Formação Cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental**. Maringá: Eduem, 2018.

GRAEFF, R. L.; VAZ, Cícero E. Avaliação e Diagnóstico do transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Psicologia USP**, São Paulo, jul/set. 2008, 19(3), 341-361. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v19n3/v19n3a05.pdf>. Acesso em 25 nov. 2018.

HORKHEIMER, M.; ADORNO T. W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1985.

LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, SP. 15 (1): p. 111-119. Jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/12.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: Adorno T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2014.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MEIRE, M. E. M. Para uma crítica da medicalização da educação. **Psicologia escolar e educacional**. São Paulo, Sp. Jan. Jun. de 2012. V.16 n.1, p. 135-142 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=pt&tlng=pt >. Acesso em: 20 out 2018.

MOURA, S. M. **Reflexões sobre os limites da educação inclusiva em uma sociedade desigual: possibilidade de superação**. Londrina, PR, 2018. No prelo.

MOURA, S.M; CROCHÍCK, J.L. Eugenia no contexto do atual desenvolvimento das tecnologias genéticas: as deficiências em foco. **Acta Scientiarum. Education**, 2016. 38(1).

PULITA, E. J. Experiências de Aprendizagem e o Flanar - Links entre Educação e Turismo. **Turismo & Sociedade**. Curitiba, v. 7, n. 4, p. 673-693, out. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/36236> Acesso em: 6 dez. 2018.

RANGEL JUNIOR, E. B.; LOOS, H. Escola e desenvolvimento psicossocial segundo percepções de jovens com TDAH. **Paidéia**. Vol.21 nº. 50. Ribeirão Preto, SP. Set./dez 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000300010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 nov. 2018.

REIS, M. G. F.; CAMARGO, D. M. P. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia e Educacional**. Campinas, SP. V.12 n.1. jun.2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100007&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 25 nov. 2018.

REZENDE, E. **TDAH: A história completa do TDAH que você não conhecia**. Psicologia para Educadores. 2016. Disponível em: <http://www.psicoedu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html> . Acesso em 02 out. 2017.

RODRIGUES, L.A.; FARIAS M.N. A desatenção como um eco da paixão pelo real. Belo Horizonte. **Educação em Revista**, 2012. v.28 (1) p.441-458.

RODRIGUES, L. A., FARIAS, M.N.; CASTRO, C.S. A atenção nas malhas dos interruptos gozos proporcionados pela indústria cultural. **Educação Unisinos**. 17(1), p. 11-18, jan./abril, 2013.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2006. 11(33) 424-434.

SIQUEIRA, C. M.; GIANNETTI, J. G. Mau desempenho escolar: uma visão atual. In **Revista da associação Médica Brasileira**, 57(1), p. 78-87 2011, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>. Acesso em 20 out. 2017.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, I. G. S. *et. al.* Dificuldade no diagnóstico de TDAH em crianças. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**. 56, supl 1; p. 14-18, 2007 . Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v56s1/a04v56s1.pdf> >. Acesso em 20 dez. 2017.

WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.