
**TRABALHO, FORMAÇÃO E TDAH: UMA ANÁLISE
FUNDAMENTADA NA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i2.43133>

Andrea Lunardelli Valente*
Simone Moreira de Moura**

* Universidade Estadual de Londrina – UEL. deialunar@hotmail.com

** Universidade Estadual de Londrina – UEL. simonemoura@uel.br

Resumo

Este ensaio teórico está fundamentado em autores da Teoria Crítica da Sociedade e visa a analisar a desatenção e a hiperatividade em âmbito escolar, considerando a configuração da sociedade, da cultura e as pressões sociais inerentes à atualidade. A hipótese é a de que compreender o trabalho como categoria de análise das transformações sociais permite refletir sobre os objetivos que norteiam o processo de formação dos indivíduos, redimensionando a compreensão acerca do sujeito considerado desatento e hiperativo para além de diagnósticos médicos e psicológicos. O presente estudo justifica-se pelo crescente consumo de medicamento por parte de crianças e adolescentes diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que são encaminhados a partir da escola para os serviços de saúde.

Palavras-chave: educação, adaptação, desatenção, cultura.

Abstract. Work, Education and ADCH: an analysis based on Critical Theory of Society. This theoretical essay is based on authors of the Critical Theory of Society and aims to analyze inattention and hyperactivity in the school environment considering the configuration of society, culture and social pressures inherent to the present. The hypothesis is that the understanding of work as a category of analysis of social transformations allows us to reflect on the objectives that guide the formation process of individuals, rethinking the understanding beyond medical and psychological diagnosis about the individual considered inattentive and hyperactive. The present study is justified by the increase in medication consumption by children and adolescents diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) who are referred from the school to the health services.

Keywords: education, adaptation, inattention, culture.

Introdução

Ao analisar o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), tendo por base a configuração da sociedade e da cultura e as pressões sociais inerentes à atualidade, é possível relacionar o trabalho, a formação e a subjetividade humanas e/ou a perda desta, redimensionando a compreensão acerca do sujeito considerado desatento e hiperativo no âmbito escolar para além de diagnósticos médicos e psicológicos, na

medida em que se assume, neste ensaio, que a formação configura-se como expressão e resposta às demandas do capital.

Firmando-se na hipótese de que o trabalho e a formação são partes que compõem um todo e encontram-se imbricadas, não há como compreendê-las isoladamente. As transformações sociais não são dissociadas da organização do trabalho e, assim como a escola, não devem ser analisadas sem se compreender à qual demanda a educação responde; e é nesse contexto que o TDAH será discutido.

Fundamentando-se em autores da Teoria Crítica da Sociedade, este ensaio divide-se em três momentos: o primeiro apresenta o trabalho como categoria de análise das transformações sociais. O segundo analisa a formação exigida pelos modos de organização do trabalho; por último, são abordadas possibilidades de se refletir sobre o déficit de atenção e a hiperatividade em uma perspectiva social, no intuito de problematizar sobre a incidência de comportamentos considerados desajustados no âmbito escolar, considerando a formação para a adaptação em detrimento da formação que prima pela diferenciação individual.

O trabalho como categoria de análise das transformações sociais

Discutir o trabalho como categoria de análise das transformações sociais requer considerar os modos de organização no decorrer do tempo, do homem nômade caçador que se aventurava em busca de sustento, que desenvolveu conhecimentos que o propiciaram certo domínio sobre a natureza e a criação de melhores condições de vida, embora não para todos.

Assim, ressalta-se que a transformação e a dominação do que é exterior ao homem se dá por meio do trabalho, abrangendo sua humanidade física e subjetiva, pois 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.

Marx (2014), em seu livro I de *O Capital*, destacou três momentos correspondentes às modificações na forma de produção que alteraram os modos de vida da sociedade e, portanto, do homem: o trabalho baseado na cooperação, a manufatura e a grande indústria.

O trabalho baseado na cooperação não constitui exclusividade do modo de produção capitalista, pois mesmo as comunidades camponesas mais antigas se organizavam desse modo, formando pares, fosse para caçar ou para educar as crianças. Entretanto, o homem trabalhava para si, a seu ritmo, detendo o controle sobre os seus instrumentos de trabalho.

Já com o decorrer do desenvolvimento comercial, a manufatura marca o início da sistematização do modo de produção capitalista, que, aos poucos, apropria-se do modo de organização baseado na cooperação, instituindo a divisão do trabalho que aliena progressivamente o homem de seu ofício, embora ele, ainda nesse período, fosse indispensável à produção, por ser quem comandava as ferramentas empregadas no processo.

No entanto, Marx salienta que

A divisão manufatureira do trabalho, nas bases históricas dadas, só poderia surgir sob forma especificamente capitalista. Como forma capitalista do processo social de produção, é apenas um método

especial de produzir mais-valia relativa ou de expandir o valor do capital [...] à custa do trabalhador. Ela desenvolve a força produtiva do trabalho coletivo para o capitalista, e não para o trabalhador, e, além disso, deforma o trabalhador individual (Marx, 2014, p. 420).

Essa deformação do trabalhador individual diz respeito ao distanciamento do artesão de seu conhecimento e de sua ferramenta, em um período em que avançam as técnicas e a criação de maquinários industriais que fizeram com que as habilidades artesanais do trabalhador fossem cada vez mais desnecessárias. Desse modo, integra-se a força de trabalho ao sistema de máquinas de modo a tornar o trabalhador mero operador da máquina e alterar suas percepções, uma vez que é o tempo da máquina que dita a velocidade do movimento do trabalhador, conforme explica Alves (2013).

Para Marx (2014, p. 482),

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.

De senhor de si, o artesão passa não somente a vender sua força de trabalho ao dono da maquinaria, transformando-se no operário; seus instrumentos e conhecimentos se transformam em máquinas capazes de substituí-lo e de superá-lo.

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 [...] (Marx, 2014, p. 483).

Essa dominação expande-se para além da força física no período denominado maquinofatura, no qual, segundo Alves (2013, pp. 23-26), revolucionou-se a grande indústria a partir da “captura da subjetividade humana”, ou seja, se a manufatura se sustentou na venda da força viva de trabalho e a grande indústria transformou essa força em meio de trabalho, a maquinofatura, como síntese dos modos anteriores, recoloca a máquina na condição de ferramenta e o homem como seu vigia.

Se o corpo funcionava mecanicamente como apêndice da maquinaria enquanto a mente vagava livre, com a maquinofatura se dá a integração total do trabalhador ao processo produtivo mediante a exigência de que a inteligência fosse utilizada a favor do

capital, mantendo-se, dessa forma, mente e corpo ocupados a serviço do processo produtivo.

A integração entre corpo, mente e máquina afeta diretamente a subjetividade e as funções eminentemente humanas, como a atenção, a percepção, o raciocínio, que cada vez mais são capturados a favor do capital, enfraquecendo as possibilidades de tomada de consciência por parte do trabalhador em relação à exploração da sua força de trabalho.

Nessa direção, refletir sobre o modo de produção capitalista implica analisar, ainda, o processo de formação a que são submetidos os indivíduos na sociedade, uma vez que o alheamento da compreensão da substituição do homem pela máquina o distancia de uma consciência que o permitiria fazer a crítica sobre a realidade e buscar superá-la.

A formação em resposta às exigências dos modos de organização do trabalho

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

Marcuse (1973) aponta 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 esse modo de organização social que os mantém reféns.

A libertação do indivíduo dependeria de um estado de consciência que o permitisse perceber e resistir às formas de controle presentes na sociedade, mas atualmente a formação voltada para a afirmação da sociedade reforça e prioriza a instrumentalização em detrimento da reflexão.

Galuch (2005) afirma que a organização do trabalho e da produção reflete diretamente na formação humana e, por conseguinte, nos modos de educar e de transmitir a cultura, atuando como controle social firmado pela necessidade de subsistência por meio da venda da força de trabalho. A exemplo, a ocupação da mulher no sistema de produção industrial gerou a necessidade de serem criados espaços de acolhimento para seus filhos pequenos. Os senhores do capital disponibilizavam, nas fábricas, espaços onde as crianças pudessem receber os cuidados maternos sem que a mãe precisasse abdicar suas horas de trabalho; do mesmo modo, as escolas politécnicas criadas para atender os filhos dos operários, serviam para formar a mão de obra que sucederia a geração anterior.

Para Adorno (1995) e para Crochík (2011), a substituição do conteúdo ético e político pela formação técnica que reforça a produção industrial elimina a possibilidade de formar indivíduos capazes de fazer a crítica a esse modo de organização social, limitando sua percepção, sua cognição e sua sensibilidade, impedindo que a sociedade torne-se diferente do que é.

A educação para a adaptação revela, assim, seu caráter estático. Essa afirmativa pode parecer contraditória, ao observarmos a sociedade moderna e suas inovações tecnológicas que se apresentam aos homens com velocidade assustadora, dificultando inclusive seu acompanhamento. Mas, para Horkheimer e Adorno (1985), é justamente

este o objetivo: encarregar-se de ocupar todo o espaço de tempo da vida com o mesmo movimento das máquinas que giram sem sair do lugar.

Para Horkheimer e Adorno (1985), a indústria cultural desempenha, nesse sentido, papel fundamental: cinema, rádio, televisão e, mais recentemente, as redes sociais, veículos de informação e de entretenimentos *on-line*, funcionam como o prolongamento do trabalho; isto é, imagens que passam rápido e repetidamente diante do espectador, personagens que oferecem modelos prontos de conduta, de ética, de estética e de consumo, sem deixar espaços vazios que possam propiciar a percepção, a reflexão acerca da manipulação que invade a intimidade dos trabalhadores.

A indústria cultural encarrega-se de preencher o tempo livre do trabalho ocupando todos os sentidos humanos enquanto apresenta um modelo de vida a ser consumido, transformando a própria cultura em mercadoria. Para Marcuse (1973), a cultura apresentada como resposta à demanda de controle e de reprodução social invade o espaço privado do homem, suprimindo o externo e o interno, a razão e a técnica, a subjetividade e a realidade; obstando, portanto, a possibilidade de oposição do homem em relação à sociedade por meio da fusão de ambos.

Essa fusão remete ao que Crochík (2011, p. 18) discute sobre a forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade, referindo-se ao “indivíduo sem forma que se amolda às formas exteriores”. Nesse ponto, destacamos que 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 está mergulhado de tal modo que 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.

Adorno (1995) chama a atenção para a inaptidão dos homens à experiência em razão da valorização social dos modelos apresentados como ideais, que sobrepõem o valor dado à consciência verdadeira e enfatiza a aversão desses homens em relação ao que possa fugir dos padrões estabelecidos pela sociedade. Nesse 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 lhe foi proibida.

[...] Por isso, rangendo os dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente àquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam (Adorno, 1995, p.150).

A alienação proveniente do trabalho com a contribuição da indústria cultural, somada à falta de aptidão reflexiva que poderia gerar nos homens alguma consciência capaz de pensar formas de resistir à violência explícita dessa sociedade, revela-se 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, principalmente, no sentido de defender essa configuração social de qualquer outra que possa vir a se apresentar como sua opositora.

Observa-se, no entanto, 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 & Crochík, 2016, p. 238).

O esclarecimento e a razão emancipada seriam possíveis, no entanto, em pleno século XXI, com todo o conhecimento e a técnica acumulados que, certamente, seriam suficientes para alimentar toda a população do planeta, eliminar as guerras e as fronteiras erguidas aos imigrantes, acolher as diferenças, propiciar uma formação que prime pela vida e não pelo sacrifício desta, contraditoriamente, o conteúdo ético do processo formativo cedeu lugar ao conteúdo técnico em função da determinação social.

[...] 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 (Moura & Crochík, 2016, p.1).

Nesse sentido, a educação que pretende a repetição mantém-se impotente diante da possibilidade de transformar a realidade e, portanto, ela própria torna-se impeditiva da experiência formativa que possibilitaria a emancipação do homem. Adorno (1995), mesmo considerando a relevância da educação que objetiva a adaptação do indivíduo a partir do conhecimento acumulado historicamente, assinala a dificuldade de o sujeito se adaptar a uma realidade que impõe tanto sofrimento e exige tantas renúncias, incluindo, a da própria subjetividade.

Crochík e Crochík (2015) corroboram que tradição e ruptura devem caminhar juntas no processo formativo, visto que o conhecimento acumulado permite ao homem avançar. Esse avanço, porém, deve ser objeto de reflexão para que se tenha a possibilidade de modificar a realidade em direção ao encontro dos interesses humanos.

Possibilidades de refletir sobre o déficit de atenção e a hiperatividade em uma perspectiva social

Tratar do déficit de atenção e da hiperatividade no contexto escolar requer refletir sobre uma realidade que, ao mesmo tempo 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 aqueles que não alcançam o sucesso como sendo o único responsável pelo próprio fracasso, mesmo que o insucesso ocorra por fatores sociais, segundo Crochík e Crochík (2015).

Assim, características individuais como a fragilidade, a doença, a deficiência e a pobreza devem ser combatidas; combatê-las significaria eliminar os sujeitos e as situações que limitariam o progresso social.

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).

Nessa perspectiva, o aluno que não corresponde ao ideal esperado, seja por não apresentar comportamentos expectáveis, seja por não manifestar desempenho escolar satisfatório, remete à impotência do homem em controlar a natureza, ameaçando o controle da ordem social vigente. Assim, o aluno mal adaptado, com baixo rendimento escolar, que escapa às médias estipuladas e aos padrões estabelecidos, torna-se alvo frequente de explicações médicas e biológicas que acabam por naturalizar e/ou ocultar questões sociais.

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 (Moura, 2017, pp.1-2).

Embora haja o desejo de uma experiência formativa que prime pela formação humana, contrariamente, a formação para a adaptação ressalta a hierarquização dos alunos entre fortes e fracos; entre menos aptos e aptos, doentes e saudáveis, premiando o desempenho individual e sedimentando a corrida na aqual, nitidamente, não há lugar para todos.

A ideologia do mérito impossibilita a inclusão plena na medida em que fomenta a hierarquização e é sob a ameaça da exclusão que os indivíduos aprendem a obedecer às regras e a manter a ordem que é perpetuada nos modos atuais de organização social. A proposta da educação inclusiva, nesse sentido, de acordo com Crochík, Dias e Razera (2015), tem claros limites, o que não diminui a sua importância e a sua necessidade.

Nesse contexto de exigência de desempenho individual, o aluno diagnosticado com TDAH

[...] 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, 2015, p. 209).

Considerar essa possibilidade de resistência, mesmo que inconscientemente por parte dos sujeitos diagnosticados com TDAH, pode contribuir para redimensionar o entendimento acerca dos comportamentos de desatenção e de hiperatividade para além de diagnósticos médicos e psicológicos.

O TDAH é, atualmente, considerado o transtorno neurológico do comportamento mais comum da infância, afetando de 8 a 12% das crianças no mundo e sendo o motivo mais frequente de consulta nos serviços de saúde. No Brasil, os números são bastantes discordantes, indicando valores de prevalência do transtorno entre 0,9% e 26,8% para crianças e adolescentes (SNGPC, 2012). Em consequência, segundo publicação do Conselho Regional de Farmácia do Estado de São Paulo [CRFSP] (2014) o consumo do metilfenidato, o psicoativo do sistema nervoso central prescrito para o tratamento do TDAH, teve aumento de 775% somente no Brasil, país que ocupa a segunda posição no ranking de consumo dessa substância em todo o mundo (CRFSP, 2014).

Caliman (2010) e Ferreira (2017) explicam que o TDAH guarda suas raízes em meados do século XVIII, destacando que não se caracteriza como novidade o fato de crianças com dificuldade em controlar o próprio comportamento de forma socialmente adequada receberem diagnósticos médicos que pretendem esclarecer a existência de um “defeito do controle moral”, nomenclatura utilizada pela medicina em 1902.

Ainda na primeira metade do século XX, suspeitou-se que uma doença denominada encefalite letárgica, que atingiu grande número de crianças, teria deixado sequelas cerebrais causadoras de distúrbios comportamentais, tendo sido, na década de 1930, descrita por inquietação motora excessiva na infância, denominando-se o quadro clínico como doença hipercinética.

Acidentalmente, com um experimento para tratar dores de cabeça, em 1937, descobriu-se um estimulante do sistema nervoso central que seria capaz de inibir o excesso de atividade e aumentar a concentração das crianças no âmbito escolar. Essa mesma substância foi utilizada durante a Segunda Guerra Mundial por operadores de radar no intuito de se manterem despertos e focados em tarefas repetitivas que poderiam causar sonolência.

Em 1944, foi sintetizado, pela primeira vez, o cloridrato de metilfenidato, estimulante mais vendido atualmente no mundo para o tratamento do TDAH. A substância é comercializada em grande escala pelos nomes de Ritalina e de Concerta, de fabricação dos laboratórios Novartis e Janssen, respectivamente. Destaca-se que a criação do fármaco precede a descrição do transtorno como é conhecido atualmente a partir do DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais.

Com esforços até então frustrados para localizar o “defeito” neurológico que acometia o comportamento e a aprendizagem das crianças, em 1968, o DSM-2 apresentou a descrição de um transtorno causado por reação hipercinética na infância, devendo ser diagnosticado por meio da observação comportamental e não mais como decorrência de lesão cerebral. O excesso de atividade, distração e falta de atenção já haviam sido incluídos no diagnóstico.

Posteriormente, com a publicação do DSM-3, retirou-se a ênfase sobre a hiperatividade infantil como sintoma principal, tendo sido, na década de 1970, convencionalizado nomear por transtorno do déficit de atenção, enfatizando que o transtorno poderia ocorrer com ou sem hiperatividade, sendo novamente alterado, em 1980, por ocasião da publicação do DSM-3R, para transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. Já na década de 1990, o Manual Diagnóstico e Estatístico dos

Transtornos Mentais – DSM-4 reconheceu o transtorno como predominantemente do tipo desatento, hiperativo/impulsivo ou combinado.

A Associação Brasileira do Déficit de Atenção [ABDA] (1999) resume a última descrição do transtorno, publicada pelo DSM-5 em 2013, como sendo uma disfunção neurobiológica, de causas genéticas, que ocorre na infância e, frequentemente, perdura por toda a vida (ABDA, 1999). As terminologias utilizadas para nomear o TDAH, embora tenham sofrido modificações ao longo do percurso, trazem em si a repetição do entendimento marcado pelo modelo médico, pela compreensão de um defeito que acarreta em dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento.

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 desconfiança de que uma criança tenha TDAH costuma ocorrer simultaneamente ao seu ingresso na instituição escolar, fato discutido por Ferreira (2017), que chama a atenção para 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 de hiperatividade nas crianças.

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 existentes, 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).

Desse modo, transformam-se a organização do trabalho, a subjetivação e os comportamentos, porém, a escola, reestruturada constantemente para atender à demanda social, com ênfase no quesito formação técnica para o mercado de trabalho, impede a formação do indivíduo como ser crítico capaz de compreender seu entorno e de transformá-lo.

Reafirma-se a necessidade de reflexão sobre o déficit de atenção e hiperatividade de modo a se considerar a estrutura social e histórica em que esses

sintomas aparecem, redimensionando a discussão e a perspectiva social para além dos diagnósticos, das perícias e dos tratamentos.

Considerações finais

Ao analisar o percurso histórico que constituiu a organização atual do trabalho, infere-se a necessidade de análise do processo formativo, tanto coletivo quanto individual, considerando para tal os modos de produção no decorrer da história da humanidade naquilo que se modificam e em aspectos que se mantêm, na medida em que tais modos impactam a formação do sujeito, sua subjetividade e seus comportamentos.

Reitera-se que a escola, ao responder tão somente às demandas do mercado, segue formando para a adaptação, para a desapropriação do homem de sua humanidade, para a constituição de sujeitos instrumentalizados, pouco contribuindo para a formação do indivíduo crítico, emancipado, capaz de compreender a realidade e resistir a ela, persistindo um estado consciente ou inconsciente de se ordenar as diferenças em nosso mundo,

[...] fixando-as no âmbito da norma e das diagnoses, o que acaba por fortalecer uma consciência coisificada sobre os objetos e pessoas, denotando a força da posição ocupada e não superada da técnica em nossa sociedade de modo geral e em nossas proposições de educação de modo específico (Moura & Crochík, 2016, p.211).

Ainda segundo Moura e Crochík (2016, p. 211), “a racionalidade tecnológica estrutura a sociedade atual; [...] a formação dos indivíduos [...] tornando cada vez mais rudes seus gestos, embrutecidos em relação ao outro, mecanizados, violentos, tecnologizados”.

Pelo exposto, observa-se um campo fértil para reflexões acerca das relações entre o trabalho, a formação e o déficit de atenção e hiperatividade, considerando que esses últimos “não são transtornos gerados pelo indivíduo, ainda que esse o expresse, mas pela cultura” (Crochík & Crochík, 2015, p. 218).

Por fim, tratar o TDAH somente sob a perspectiva do diagnóstico e da medicação sem refletir sobre sua totalidade pode significar o silenciamento da voz que, inconscientemente, tenta resistir a adaptar-se à realidade que tem imposto sofrimento e renúncia ao sujeito.

Referências

Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Alves, G. (2013). *Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de Sociologia do Trabalho*. Bauru: Projeto Editorial Praxis.

Associação Brasileira do Déficit de Atenção (1999). *O que é TDAH?* Recuperado em 19 setembro, 2017, de <http://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>

Caliman, L.V. (2010). *Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH*. Recuperado em 19 setembro, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a05.pdf>

Conselho Regional de Farmácia do Estado de São Paulo. (2014). *Consumo de Ritalina aumentou 775% em dez anos*. Recuperado em 13 julho, 2017, de <http://portal.crfsp.org.br/index.php/noticias/5713-consumo-de-ritalina-aumentou-775-em-dez-anos-aponta-pesquisa.html>

Crochík, J. L., & Crochík, N. (2015). A desatenção atenta e a hiperatividade sem ação. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Insterinstitucional Queixa Escolar. (Org.). *Medicalização de Crianças e Adolescente: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (pp. 205-219). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Crochík, J. L., Dias, M. A. L., & Razera, K. D. M. F. (2015). Teoria Crítica da Sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. *Imagens da Educação*, 5(2), 1-9. Recuperado em 11 agosto, 2018, de http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/26762/pdf_34

Crochík, J. L. (2011). *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CNPq.

Ferreira, G. S. (2017). *TDAH: uma doença que se pega na escolar. Um estudo sobre a medicalização da infância como demanda sociocultural*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.

Galuch, M. T. B. (2005). Sobre as finalidades das disciplinas escolares: o ensino de ciências na escola pública do século XIX. *Revista HISTEDBR On-line*, 17, 24-32. Recuperado em 12 maio, 2018, de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art03_17.pdf

Galuch, M. T. B., & Crochík, J. L. (2016). Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 234-258. Recuperado em 11 agosto, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00234.pdf>

Horkheimer, M. & Adorno T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.

Marcuse, H. (1973). *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar.

Marx, K. (2014). *O Capital: crítica da economia política*. livro I. 33ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Moura, S. M. (2017). (no prelo). *Reflexões sobre os limites da educação inclusiva em uma sociedade desigual: possibilidade de superação*. Londrina.

Moura, S. M., & Crochík, J. L. (2016). Eugenia no contexto do atual desenvolvimento das tecnologias genéticas: as deficiências em foco. *Acta Scientiarum. Education*, 38(1), 205-212. Recuperado em 11 agosto, 2018, de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/24533/16423>

Silva, L. M. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 424-434. Recuperado em 11 agosto, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>

Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (2012). Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. *Boletim de Farmacoepidemiologia*, 2(2). Recuperado em 13 julho, 2017, de http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigeo_2.pdf

Recebido: 02/06/2018

Aceito: 11/08/2018