

BIOÉTICA E EDUCAÇÃO: QUANDO O FUNDAMENTO DA CIVILIZAÇÃO ENCONTRA-SE NO ESTÍMULO AO VÍCIO

BIOETHIQUE ET ÉDUCATION: LORSQUE LA BASE DE LA CIVILISATION EST EN STIMULATION DE VICE

Marcelo Lira Silva¹

RESUMO: Objetiva-se, com este breve ensaio, expor alguns elementos acerca do fenômeno crescente da medicalização de crianças e adolescentes como parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, da tentativa de apreensão das múltiplas e contraditórias relações sociais de um tipo particular de fenômeno social – tido como biológico –, que cada vez mais impõe sua presença no espaço e na dinâmica escolar. Pode-se afirmar, com relativa certeza, que o fenômeno da medicalização tornou-se um dos elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem e que, em larga medida, a sociabilidade infanto-juvenil, cada vez mais depende de psicotrópicos. A partir de tal hipótese, buscar-se-á analisar o processo de saúde-doença presentes nas concepções, movimento e dinâmica daquilo que convencionalmente foi denominado pela literatura médica de Transtorno de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Ora, a partir dos termos postos, o ensaio ora proposto se constituirá a partir da seguinte questão: é possível constituir uma sociabilidade e, portanto, uma sociedade virtuosa a partir da educação pelos vícios?

PALAVRAS-CHAVE: medicalização – educação – vício/virtude.

RÉSUMÉ: L'objectif, dans ce bref essai est de montrer quelques éléments sur le phénomène croissant de la médicalisation de l'enfant et l'adolescent comme une partie intrinsèque du processus d'enseignement-apprentissage. Il est donc à la saisie des tentatives multiples et contradictoires des relations sociales d'un type particulier de phénomène social - avait comme biologique - qui impose de plus en plus sa présence dans l'espace et l'école dynamique. On peut dire avec une certitude relative que le phénomène de la médicalisation est devenu l'un des éléments constitutifs du processus d'enseignement-apprentissage et que, surtout la sociabilité juvénile de plus en plus dépendantes des drogues psychotropes. De cette hypothèse, on l'espère, d'analyser le processus santé-maladie dans ces concepts, le mouvement et la dynamique de ce qui est convenu d'appeler la littérature médicale et hyperactivité (TDAH) et la dyslexie. Cependant, puisque les termes de postes, le test proposé ici fournira la base de la question suivante: Est-il possible de constituer une sociabilité et don une société vertueuse des vices de l'éducation?

MOTS-CLÉS: médicalisation - éducation - le vice/vertu.

INTRODUÇÃO

É possível educar pelo vício? Iniciar este Ensaio com a questão ora proposta, implica colocar-nos a questão do papel e função social da Escola na contemporaneidade.

De acordo com Agnes Heller, enquanto a felicidade era a forma determinativa da ética na Antiguidade, na modernidade a forma determinativa da ética é a liberdade (HELLER, 1977). Certamente, que a liberdade emerge na *Era Moderna* como o mais

¹ Filósofo e Cientista Social pela Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências/Campus de Marília. Doutorando em Ciências Sociais e Professor Substituto do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas da UNESP. Pesquisador Financiador pela CAPES. E-mail: marcelo_lira@marilia.unesp.br Este trabalho foi realizado a partir dos diálogos e discussões estabelecidos acerca da questão, tanto no Centro de Atendimento Multidisciplinar/ Secretaria da Educação do Município de Marília, quanto na disciplina Ética e Educação, ministrada pelo Professor Alonso de Carvalho do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências/Campus de Marília, no ano de 2011.

elevado dos princípios éticos e, portanto, na sua plena determinação encontra-se a felicidade. Todavia, tanto a forma quanto o conteúdo da liberdade moderna constituem-se de forma *reificada*, de tal forma que aquilo que se apresenta enquanto liberdade não converte-se em *autonomia* (GRAMSCI, 2001), mas em múltiplas cadeias que restringem, limitam e aprisionam a própria liberdade. A instituição escolar, responsável pelo processo educativo *direto e intencional* (SAVIANI, 2003), determina-se nesta forma de sociabilidade, não enquanto espaço de determinação da plena liberdade e, portanto da autonomia, mas enquanto espaço de (in)sociabilidade viciosa.

Talvez, seja importante iniciar este *Ensaio* a partir de uma provisória afirmação que tende a conceber à medicalização como uma patologia da sociedade contemporânea e não como um mero sintoma. Este processo de patologização da sociedade parece manifestar-se de forma bastante contundente no processo de ensino-aprendizagem, de tal forma a culminar em um processo de patologização da educação.

Pode-se dizer que o processo de patologização da educação movimenta-se de forma ascendente no sistema educacional brasileiro e desfruta, em larga medida, do consenso social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – pais, professores, alunos, direção e coordenação escolar. Assim, os sujeitos sóciopolíticos de tal sistema reproduzem e consolidam, a partir de suas ações cotidianas, a concepção de educação fundamentada em um sistema tecnicista, que coloca-se como único e exclusivo objetivo educar o corpo, a linguagem, bem como o próprio ser: a) por um lado, para construir o consenso social acerca da administração e organização da vida material e espiritual posta; b) por outro, para a rápida inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, tanto no âmbito da produção quanto do consumo.

Neste sentido, o tempo – concebido enquanto símbolo de regulação da vida social (ELIAS, 1998) –, manifesta-se a partir de uma forma naturalizada e se sobrepõe aos sujeitos sociais como forma de submetê-los a uma sociabilidade cada vez mais opressiva, na e a partir da qual há um tempo específico, considerado como *normal*, para a realização de determinadas atividades, ou melhor, para o desenvolvimento de determinadas potencialidades. Quando há algum desvio deste padrão de *normalidade*, observa-se uma forte tendência a patologização dos sujeitos individuais envolvidos, pois a concepção tecnicista de educação não se preocupa com o processo de humanização dos sujeitos individuais, mas com o seu rápido treinamento – principalmente com os indivíduos pertencentes as *classes subalternas* (GRAMSCI, 2001) –, como forma de inserí-los o mais rapidamente no mercado de trabalho.

Trata-se de um processo educacional sem nenhuma substancialidade, pois os indivíduos formados em tal espaço voltam-se inteiramente à vida privada, de tal forma a serem educados a partir do estímulo e potencialização de seus vícios e não de

suas virtudes. Ora, dentro dos contornos de tal sistema educacional não há o mínimo espaço para a formação de indivíduos voltados para a expansão e consolidação de uma esfera pública, que caminhe no sentido da constituição de uma comunidade ética, humanizada, e que tenha por intuito criar as condições necessárias para que todo e qualquer indivíduo objetive suas potencialidades e as exteriorize como forma de expressão das riquezas humanas historicamente acumuladas (LEONTIEV, 1978).

O fato do sistema educacional pautar-se no estímulo à vida privada levou-nos a uma questão que parece ter se consolidado no Brasil, ou seja, a concepção de *fracasso escolar*. Ao pautar-se no indivíduo e não na forma consitutiva da sociedade, bem como na dinâmica e movimento da sociabilidade, o sistema educacional acabou por patologizar o processo de aprendizagem, como forma de dar uma resposta imediata e pragmática ao resultado de não-apredizagem. Assim, patologias sem uma definição clara e objetiva, e, portanto, com critérios diagnósticos pouco conclusivos, como TDAH e Dislexia entraram no léxico escolar como forma de biologização de um processo puramente social.

Ora, o espaço escolar, enquanto esfera pública de formação educativa direta e intencional (SAVIANI, 2003), que deveria ser a forma na e pela qual os indivíduos cultivariam suas mais elevadas virtudes e, portanto, caracterizar-se-ia por ser saudável por excelência, converteu-se em um espaço clínico, doentio, caracterizado predominantemente por diagnósticos inconclusivos de distúrbios e transtornos psíquicos. Esta tendência a patologização da aprendizagem levou a adoção da medicalização como forma de justificar a não-aprendizagem e o *fracasso escolar*, todavia, o processo de biologização e medicalização da aprendizagem pouco ou nada contribuiu para superar os índices alarmantes dos chamados fracassos escolares.

1. INDIVÍDUO & SOCIEDADE: OS FUNDAMENTOS DO INDIVÍDUO E DO *SER SOCIAL*.

A tentativa de construir o conhecimento científico acerca do *ser social* baseado nas ciências naturais não é uma novidade. Conta com mais de um século de tentativas – muitas delas desastrosas, diga-se de passagem. Todavia, apesar de inconsistentes, as explicações do *ser social* a partir de sua naturalização continuam presentes na literatura científica de forma hegemônica, como é o caso do fenômeno social de TDAH e Dislexia.

O fenômeno dos distúrbios neurológicos de aprendizagem – dislexia, disortografia, discalculia, e/ou dispraxia – encontra-se alicerçado na inserção do léxico das ciências naturais as ciências humanas, principalmente àquelas ligadas a educação. Sem sombra de dúvidas, o método de análise e de exposição behaviorista caracteriza-se por ser o principal responsável pelo processo de biologização do espaço escolar. Tal método, ao buscar explicar as ações a partir de elementos endógenos ao indivíduo e, portanto, fundamentar seus critérios de avaliação em determinado padrão comportamental de

repetição de ações, demonstrou-se incapaz de apreender a complexidade de um tipo particular de ser, que só pode tornar-se o que é, a partir da relação que estabelece com sua própria espécie, ou seja, a partir do processo de *hominização*.

Sem sombra de dúvidas, a psicologia histórico-cultural de Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979), Lev Semenovich Vigotski (1896 – 1934) e Alexander Romanovich Luria (1902 – 1977), oferece-nos elementos científicos extremamente contundentes para o questionamento acerca do processo constitutivo, da análise e do próprio método da psicologia comportamentalista.

Encontra-se na epistemologia histórico-cultural a tese de que em um determinado ponto da evolução biológico-natural uma espécie particular de seres – humanos – foi capaz de desenvolver uma atividade particular, denominada de *trabalho*. Quando se diz trabalho, obviamente que os teóricos da psicologia histórico-cultural não se referiam ao *trabalho abstrato*, realizado na e pela pragmaticidade cotidiana, a partir do qual estabelece-se certo valor de troca *reificada* – salário –, mas a atividade humana pela qual o ser humano se torna Homem, ou seja, o *trabalho concreto*.

Uma relação importante, capaz de diferenciar a atividade animal espontânea da atividade animal teleológica, é a relação entre liberdade e necessidade. Enquanto a atividade animal espontânea tem como único e exclusivo objetivo realizar a necessidade biológico, posta pela natureza; a atividade animal teleológica, além de cumprir o objetivo de realizar as necessidades biológicas, postas pela natureza, cria, mediante sua engenhosidade, formas de dominá-la e, portanto, elevar-se ao reino da liberdade. Portanto, a atividade humana denominada de trabalho, permite ao homem diferenciar-se dos demais animais, tanto pela teleologia quanto pelo acúmulo de conhecimento da natureza produzido pela espécie humana e transmitida as gerações futuras. Assim, a natureza humana caracteriza-se por ser histórica, pois cada geração parte do conhecimento acumulado pelas gerações antecedentes, de tal forma a constituir novas formas de determinação da espécie. Nestes termos, não se torna possível apreender o indivíduo como uma mônada individual particular-singular que se autodetermina, independentemente dos demais, mas como um ser genérico que pertence a uma determinada espécie, que se caracteriza, essencialmente, por ser histórico-social.

Enquanto os animais espontâneos apenas repetem uma determinada ação – independentemente do *tempo* e *espaço* –, a fim de realizar uma determinada necessidade biológico-natural (como é o caso da abelha, formiga, joão de barro...); os animais teleológicos, mesmo que repitam uma determinada ação, esta nunca terá o mesmo significado e objetivos; será realizada a partir de novos parâmetros, objetivos, concepções e significados (como é o caso da construção de uma casa, da confecção de uma roupa...).

Neste processo, de construção dos meios necessários a satisfação das necessidades humanas, além de se produzir os meios de realização de tais necessidades, os animais teleológicos produzem relações sociais, que permitem-lhes libertarem-se das necessidades biológico-naturais. Tais relações, alimentam a engenhosidade de tal espécie, pois eleva e multiplica suas virtudes e potencialidades ao infinito. A partir de tais relações, desenvolve-se formas de comunicação, como a linguagem – signos, oral, corporal, escrita... Ou seja, ao criar meios capazes de satisfazer e realizar determinadas necessidades biológico-natural (como a fome, a sede, o frio...) o animal teleológico, na e pela atividade essencial de tornar-se homem, acaba por colocar-se novas necessidades.

Ora, a partir do processo de *hominização* o animal teleológico diferencia-se dos animais espontâneos e torna-se *ser social*, pois a atividade que o diferencia – trabalho concreto – além de transformar a natureza em formas de determinação social, transforma a si próprio num incessante e infindável processo de se fazer-desfazer-refazer.

Trata-se de um processo teleológico que ao relacionar-se com seu antípoda – a causalidade –, cria as condições necessárias a produção e reprodução dos homens, bem como, cria novas relações sociais e novas necessidades humanas. Portanto, o processo de tornar-se homem caracteriza-se por ser contínuo e infinito. Eis, a dificuldade que o pesquisador se depara ao tentar definir: a) o que é a natureza humana? e, b) o que é o homem? Não tomar em conta tais questões e buscar definir o homem, bem como, sua natureza, a partir de elementos biológico-naturais não é apenas falsear a ciência, mas negar o processo de *hominização*.

Este processo de *hominização*, no e pelo qual o homem se torna homem, é denominado pela *intelectualidade orgânica* (GRAMSCI, 2001) da Escola Histórico-Cultural de *objetivação*. Ora, a subjetividade, enquanto momento teleológico do indivíduo, não pode ser conhecida, a não ser que seja objetivada em algum objeto concreto ou em relações sociais. Quando a subjetividade é objetivada concretamente, aquela se exterioriza do indivíduo que a produziu, de tal forma a ser incorporada a um conjunto de relações sociais já existentes. Este processo de exteriorização, denomina-se alienação. Todavia, trata-se de uma *alienação positiva*, na medida em que é parte constitutiva do processo de tornar-se homem.

Diz-se positiva, pois o objeto que antes habitava a subjetividade de um determinado indivíduo, ao ser objetivado concretamente, exterioriza-se e insere-se em um conjunto de relações sociais, de tal forma a alterá-las. Tais relações existem independentemente da ação individual, e só podem ser alteradas em determinadas circunstâncias históricas. Ora, a alienação torna-se negativa – *estranhamento* ou *reificação* –, na medida em que o *trabalho concreto* – atividade na e pela qual o homem se torna homem – torna-se *trabalho abstrato* – atividade estranhada, pois a atividade na e pela

qual o homem se torna homem, submete-se e torna-se uma atividade compulsória, com o único e exclusivo objetivo de se obter e produzir um determinado *valor de troca* e/ou um determinado *salário*.

Apesar do objeto ter sido pré-ideado pelo indivíduo, sua ideação corresponde a um determinado *tempo* e *espaço* – que não são categorias *apriorísticas*, mas formas determinativas histórico-sociais –; e, quando sua subjetividade se torna objetiva, altera as relações sociais existentes, de tal forma a tornar-se independente do sujeito que a produziu. Eis, o processo de alienação! O objeto que antes era ideação e pura subjetividade individual, ao ser objetivado e se exteriorizar, torna-se *relação social* e, conseqüentemente, adquire uma *função social*. Eis, o que diferencia a *alienação positiva* (trabalho concreto) e *negativa* (trabalho abstrato): o conhecimento do *processo de objetivação*, no e pelo qual o homem se torna homem. Desta forma, pode-se definir o *processo de objetivação*, como a forma na e pela qual, o homem produz e reproduz sua vida material e espiritual.

Trata-se de saber: qual a forma utilizada pelos indivíduos para se apropriarem do *processo de objetivação* da cultura humana historicamente produzida e acumulada? De acordo com Leontiev (LEONTIEV, 1978), trata-se de um processo ativo, no e pelo qual o indivíduo necessita imperiosamente reproduzir os traços essenciais da atividade humana acumulada em determinado objeto, como forma de apreendê-lo nas suas múltiplas formas de determinação social, seja com a finalidade de utilização ou produção do objeto.

Pode-se observar, que pelo *processo de apropriação* o indivíduo torna-se capaz de desenvolver as aptidões e funções humanas historicamente formadas (LEONTIEV, 1978). Portanto, a relação entre o ser genérico humano e cada ser singular não está submetida a heranças genéticas, mas encontra-se nos *processos de objetivação* e *apropriação* da cultura humana e historicamente acumulada. Assim, pode-se afirmar, que nas *relações* e *funções sociais* de um determinado período histórico, encontra-se acumulado um conjunto de *relações* e *funções sociais* de gerações pretéritas. Todavia, incorporadas e (re)significadas pelo *ser social* de uma determinada época.

Aos olhos do *senso comum* (GRAMSCI, 2001) a manifestação fenomênica de um objeto qualquer apresenta-se como resultado da genialidade e engenhosidade de um indivíduo particular. Todavia, para a que a «genialidade» e engenhosidade deste indivíduo se desenvolva, torna-se necessário que este passe pelo *processo de objetivação* e *apropriação*, ou seja, torne-se parte do gênero humano e aproprie-se da cultura humana historicamente acumulada. Para que a invenção de um determinado objeto ocorra, torna-se necessário a apropriação de todo conhecimento produzido acerca do objeto que se pretende criar. Portanto, pode-se afirmar, que não existe genialidade,

muito menos invenção individual, mas um conjunto de conhecimentos, produzidos e acumulados por uma determinada espécie animal – o gênero humano –, que em um determinado momento se determina em um outro objeto.

Eis, um elemento fundamental que coloca em xeque a Lei das Patentes. Tal Lei, entrega a um único indivíduo particular o monopólio do direito de produzir e distribuir um determinado objeto, como se este objeto fosse produto única e exclusivamente de sua «genialidade» e engenhosidade, quando na verdade, encontra-se neste objeto o *processo de objetivação e apropriação* de toda uma espécie.

Ora, os *processos de objetivação e apropriação* são necessariamente o resultado de um processo educativo, que necessita da mediatização daqueles que se apropriaram do conhecimento historicamente acumulado, como forma de transmiti-lo as gerações futuras. Portanto, são as *relações e funções sociais*, estabelecidas por uma espécie animal específica – gênero humano –, bem como, o processo ativo de cada ser particular desta espécie, que criam as condições necessárias para que estes constantes e infinitos *processos de objetivação e apropriação*, se realizem plenamente (LEONTIEV, 1978).

Nestes termos, o processo educativo corresponde ao momento necessário ao ser genérico social, bem como, ao indivíduo particular. Ora, o homem só pode tornar-se indivíduo particular na medida em que apropria-se da cultura humana histórica e socialmente acumulada. Portanto, sua subjetividade particular individual está indissociavelmente ligada ao processo educativo da espécie. Sem este processo educativo o animal pertencente a espécie humana, não poderia tornar-se homem, conseqüentemente, não poderia tornar-se um indivíduo particular. Assim, o processo educativo torna-se a chave do processo de *hominização*.

Importante salientar, que o processo educativo ocorre em toda e qualquer *relação e função social*, independentemente daquele processo ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional. No caso, o processo educativo escolar caracteriza-se por ser tanto direto quanto intencional (SAVIANI, 2003).

Para explicar de forma satisfatória a complexidade da atividade humana, torna-se necessário observar a diferenciação entre atividade e ação humana (LEONTIEV, 1978). Ora, toda e qualquer ação individual só possui significados racionais na medida em que encontra-se inserida em um conjunto de atividades socialmente constituídas, ou seja, em um conjunto de relações sociais. Enquanto a ação humana imediata, diz respeito a esfera individual; a atividade humana – mediatizada –, caracteriza-se por ser o conjunto de tais ações, todavia, não se caracteriza por ser a soma das ações individuais, mas a síntese de um conjunto de significados socialmente constituídos, de tal forma a intervir direta e intencionalmente na própria ação humana.

Frente ao exposto, pode-se afirmar que não existe relação direta entre *motivo* e *conteúdo* na ação. Ou seja, a ação *em-si*, não carrega consigo nenhum significado racional. O significado de uma ação só pode ser observado, na medida em que aquela encontra-se inserida em um conjunto de relações sociais. Nestes termos, pode-se dizer que a relação entre o *motivo* e o *conteúdo* da ação, caracteriza-se por ser mediatizada e indireta. Portanto, o indivíduo só pode realizar com sucesso uma determinada ação, na medida em que lhe é disponibilizado o acesso ao significado da ação a ser realizada, bem como, o significado da atividade a qual tal ação encontra-se relacionada (LEONTIEV, 1978).

Tais elementos, interferem direta e indiretamente nos múltiplos aspectos afetivos e cognitivos da consciência. Assim, o sentimento de euforia ou de frustração de uma determinada ação, manifesta-se na medida em que a ação caminha ou não para sua efetivação; e, sua efetivação está diretamente ligada a realização da atividade humana previamente ideada.

Pode-se observar que a estrutura do psiquismo humano diferencia-se da dos demais animais, na medida em que na mente humana o *conteúdo* e o *motivo* da ação, estão necessariamente submetidos a uma relação indireta e mediatizada. Deste modo, caberia ao processo de aprendizagem, de forma direta e intencional, estabelecer a relação entre o significado e o sentido da ação. Esta relação não caracteriza-se por ser um elemento natural-biológico, muito menos causal, mas, essencialmente, histórico-social.

1. INDIVÍDUO & SOCIEDADE: MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO.

No campo da manifestação fenomênica, parece-nos que a tendência à medicalização desfruta de grande vitalidade na sociedade contemporânea. A escola, portanto, enquanto parte constitutiva desta sociedade expressa as mudanças e transformações da sociabilidade em curso.

Apesar do fenômeno da medicalização da aprendizagem, como forma de justificação biológica do *fracasso escolar*, manifestar-se de forma consistente no último quartel do século XX – pelo menos no Brasil –, o fenômeno social em questão conta com mais ou menos um século de tentativas de explicar a não-aprendizagem a partir de transtornos e/ou distúrbios neurológicos.

Assim, ao fim e ao cabo, no desenrolar de um século de pesquisas acerca da tentativa de demonstração e justificação do *fracasso escolar*, pôde-se observar que se consolidou duas vertentes no campo da patologização da aprendizagem, sejam estas, o Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade e a Dislexia.

A questão primigenia e que, portanto, merece destaque, é a de saber que tanto o TDAH quanto a própria Dislexia, tidos como distúrbios neurológicos não

são passíveis de comprovação e demonstração científica, portanto, o médico não é capaz de diagnosticar com precisão a existência ou não de tais transtornos. Todavia, o medica como se o fizesse. Trata-se de um procedimento que caminha no sentido de aprofundamento de um tipo de sociabilidade cada vez mais patologizada, que necessita, cotidianamente, de psicotrópicos, nas suas diversas dimensões, para continuar funcionando. Entretanto, o que causa espanto é a tendência ascendente à medicalização de crianças e adolescentes, que inseridos em processos de transformações psicofísicas profundas veem-se cada vez mais submetidos a esta lógica de completude de tempos e ciclos específicos, como se estivessem em uma linha de montagem.

Controverso e obscuro por natureza, o fenômeno dos distúrbios neurológicos são definidos de forma bastante genérica, mesmo por instituições reconhecidas, como a Associação Brasileira de Dislexia², que a define como um tipo particular de dificuldade que ocorre no processo constitutivo de aprendizagem da leitura, escrita e ortografia. Como se pode observar, e a própria ABD reconhece, não se trata de uma doença, mas de um tipo particular de distúrbio com uma série de características, que de acordo com os pesquisadores, manifesta-se no período de alfabetização, todavia, alguns sintomas podem se manifestar antes do início daquele processo.

Ora, como se pôde observar, os defensores da medicalização apreendem o indivíduo como uma mônada individual-singular que existe independentemente dos demais indivíduos. Não há um processo de *hominização do ser social*, no e a partir do qual a relação entre as potencialidades e virtudes enriquecem-se mutuamente. Trata-se de uma perspectiva analítica psicológico-individual que tende a centrar a análise em um quadro-diagnóstico que eleva a esfera da biologia a elemento determinante do processo de não-aprendizagem.

Assim, ainda de acordo com a ABD, a criança não consegue obter sucesso escolar ou mesmo de aquisição de linguagem, pelo fato de carregar consigo um gene que é de origem hereditária e, que, portanto, indenpende do processo determinativo do *ser social*, e que expressa-se com maior incidência nas crianças do sexo masculino.

Ao mesmo tempo, para a mesma ABD, tal distúrbio caracteriza-se por ser uma desordem de linguagem que impede a aquisição de sentido das palavras escritas, pois a criança portadora de tal distúrbio teria um tipo de déficit na habilidade de aquisição da linguagem, bem como da própria simbolização. Tal elemento, de acordo com os defensores da medicalização, não obedeceriam a um padrão de repetição, suas causas poderiam encontrar-se tanto em elementos endógenos como exógenos, poderia ser tanto de origem congênita quanto adquirida.

² <http://www.dislexia.org.br>.

Se o pesquisador e mesmo os profissionais ligados ao processo de ensino-aprendizagem, bem como os profissionais da saúde, assumirem que de fato existem os distúrbios neurológicos em questão, então tornar-se-ia necessário saber quem está autorizado a emitir o diagnóstico e como emití-lo. Quem serão os avaliadores e quais os critérios adotados para tal procedimento, são questões de fundamental importância.

Definir quem está autorizado a avaliar e quais os critérios de avaliação, são os primeiros passos científicos a serem dados, como forma de se sair de um terreno movediço, no qual a cada tentativa de movimento observa-se o aprisionamento do pesquisador em definições mecânicas e inconclusivas. Assim, torna-se necessário saber se de fato tais transtornos existem. Se a resposta for positiva, poder-se-á classificá-los como disfunções cerebrais? Se admitir-se que sim, teria-se que definir como encontrar evidências que não se manifestam de forma fisiológica.

A partir dos elementos expostos e do quadro epistêmico construído, pode-se ainda expor uma outra problemática. Ou seja, a quem caberá a avaliação? A um profissional da saúde? A um profissional da educação? A uma equipe multidisciplinar? Qual a escolha mais apropriada? Ao definir quem seria o avaliador, teria-se que definir qual seria o processo educativo mais adequado para cada paciente em particular. Ou o mesmo prognóstico seria válido para todos?

Se por um lado, a Dislexia apresenta-se de forma controversa e bastante obscura; por outro, o Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não se caracteriza por ser diferente. A Associação Brasileira do Déficit de Atenção³ (ABDA) define o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade como um tipo particular de transtorno neurobiológico, que encontra suas determinações em causas genéticas e geralmente manifesta-se na infância; seus sintomas são: a) desatenção; b) inquietude; c) impulsividade ; d) agitabilidade. Sintomas completamente estranhos ao ser-precisamente-assim do *ser social*, principalmente naqueles que se encontram em processo de formação fisiológica e psicossocial, como é o caso da criança! Todavia, os defensores da existência de tais distúrbios argumentam que o fator determinante para avaliar a *normalidade* e *anormalidade* de tais características – desatenção, inquietude, impulsividade e agitabilidade –, encontram-se no grau de sua manifestação.

Com o intuito de garantir a cientificidade, os pesquisadores e profissionais da área da saúde adotaram como critério avaliativo do grau de normalidade das ações infantis o *Questionário de Swanson, Nolan and Pelham* (SNAP-IV), no e a partir do qual o profissional da área da saúde emite o diagnóstico a partir do padrão de repetição de determinadas ações comportamentais na criança avaliada. Como se pode observar, os pressupostos filosóficos, metodológicos e moral dos pesquisadores que defendem a

³ www.tdah.org.br

existência de tais distúrbios encontra-se nos diversos tipos de behaviorismo. Trata-se de saber se os critérios avaliativos utilizados são os mais adequados para diagnosticar o transtorno pretendido. E ainda, em que medida os critérios adotados são realmente científicos.

Independentemente da escolha de resposta a ser adotada, trata-se de saber se o procedimento de avaliação comportamental – que possui uma probabilidade infinita de variações, dependendo do quadro histórico-cultural e político-econômico, no qual o pretendido paciente se encontre –, é um critério aceitável, bem como justificável, para medicalizar crianças em fase de crescimento e formação psicofísica. E ainda, se o estabelecimento arbitrário de padrões imutáveis de normalidade do desenvolvimento psíquico e cognoscente da criança são elementos necessários a formação de sujeitos autônomos (GRAMSCI, 2001).

Como avaliar o comportamento infanto-juvenil? É possível estabelecer um padrão de comportamento dos sujeitos pertencentes a esta faixa-etária específica? Como partir dos dados singulares a uma conclusão universal válida para todo e qualquer indivíduo-singular?

Um elemento importante a se destacar no processo constitutivo de formação do quadro-diagnóstico de TDAH, encontra-se no fato de que o transtorno em questão tem por característica a não manifestação dos sintomas na mesma criança, em todo e qualquer ambiente, de tal forma que se julga somente necessário a presença de dois dos contextos nos quais se insere a criança para se justificar a suspeita de TDAH. Ora, neste sentido, como se pode afirmar que as relações sociais – chamado inapropriadamente de ambiente –, nas quais a criança encontram-se inseridas não interferem no quadro-diagnóstico? Há uma contradição no fundamento metodológico-expositivo dos cientistas que afirmam a existência de tais transtornos; pois se o fator determinante de tais transtornos é biológico, como os indivíduos poderiam responder de formas distintas a estímulos semelhantes, somente por mudarem de ambiente?

Se o pesquisador tomasse em conta as relações sociais nas e a partir das quais o ser social torna-se homem, ou melhor, atentasse ao processo de *hominização*, seria possível um diagnóstico diferencial? Dentro dos contornos desta sociabilidade, seria desejável um diagnóstico diferencial ao da patologização do ser?

Os mesmos problemas expostos com relação a Dislexia, sejam eles, o de *quem* está autorizado a diagnosticar e, *quais* os critérios avaliatórios, aplicam-se igualmente ao TDAH, na medida em que não se pode observar a manifestação de evidências fisiológicas comprováveis cientificamente. Ora, assim como a Dislexia, não há uma definição de qual seria o profissional mais adequado para tratar o TDAH, todavia, observa-se que há um procedimento terapêutico de tratamento definido, que conta com

uma listagem ampla de medicamentos utilizáveis. Importante salientar que entre os medicamentos listados, uma parte significativa não são comercializados no Brasil e, portanto, necessitam ser importados.

Outro elemento a se destacar é o do forte *lobby* das indústrias farmacêuticas⁴, que inclusive aparecem no site da Associação Brasileira do Déficit de Atenção como patrocinadoras. Independentemente da posição que se venha a adotar, torna-se importante pensar sobre o fato acima exposto. Ora, em que medida é aceitável e desejável, bem como necessário, que se estabeleça certo tipo de vínculo entre uma Associação de caráter Nacional e Público, que agrega pesquisadores e profissionais da área da saúde – que tem por intuito, portanto, a Saúde Pública –, e uma Empresa – Indústria Farmacêutica –, que tem por intuito a ampliação da produção e do consumo de seu produto? Neste caso, é possível conciliar interesse Público e Privado? A pragmaticidade da vida cotidiana nos demonstra que a relação entre interesse público e privado tem sido ao longo da história um elemento gerador, alimentador e potencializador de fortes cadeias e redes de corrupção. Ora, mesmo do ponto de vista da ética pertencente a esfera jurídico-normativa e mesmo da própria cotidianidade pragmática, pode-se observar a existência de um claro conflito de interesses. Neste sentido, caberia então refletir qual seria a tendência desta relação particular entre Interesse Público e Privado e, portanto, quais interesses tenderiam a prevalecer: a saúde Pública da Comunidade ético-política ou a saúde Privada da Indústria Farmacêutica?

2. INDIVÍDUO & SOCIEDADE: A HOMINIZAÇÃO ESTRANHADA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO.

Frente ao quadro-conceitual exposto e as questões postas até o momento, pode-se colocar algumas questões provisórias que necessitam de respostas ou reflexões, mesmo que provisórias: a) é possível medir e classificar, a partir de uma escala previamente determinada, as capacidades e potencialidades de um tipo particular de ser, que se caracteriza essencialmente por ser histórico-social, como pretende a psicometria? b) pode-se denominar de científicas, pesquisas que a partir da elaboração de uma escala prévia – aleatória e sem o mínimo de objetividade – buscam em elementos genéticos justificar ações e relações de um tipo particular de ser que se caracteriza essencialmente por ser histórico-social? c) é desejável e necessário prescrever psicoestimulantes a crianças e adolescentes, em fase de formação psicofísica, baseado em um diagnóstico de disfunção cerebral controverso e sem evidências científicas paupáveis? d) Como justificar a linha ascendente de diagnósticos de crianças e adolescentes portadores de TDAH e Dislexia, se não há evidências claras e distintas, acerca da existência de tais distúrbios neurológicos?

⁴ Janssen; Novartis; e, Shire.

Ora, pode-se afirmar com relativa certeza que o mal-estar na civilização, ou melhor, no nível de civilização no qual nos encontramos, não se encontra somente na subjetividade de um indivíduo particular-singular, que existe independentemente da sociedade, mas e fundamentalmente, no tipo particular de sociabilidade no qual nos encontramos, que se produz e se reinventa cotidianamente a partir das relações sociais estabelecidas.

Em um tipo de sociedade, na qual o vício é elevado a virtude, a sociabilidade só pode ser regida por processos constantes e ascendentes de *reifcação*. Na medida em que os indivíduos preferem se enclausurarem em si mesmos – ao invés de assumirem o papel de demiurgos de sua própria história e, portanto, assumirem um papel ativo e de intervenção sobre a realidade social posta –, a única saída possível que se apresenta é a do entorpecimento. Ou seja, é preferível e desejável buscar justificativas a tal realidade social em elementos naturais, imutáveis, ou seja, biológicos, à enfrentar o complexo e contraditório processo histórico-social – o que caracteriza e fundamenta as múltiplas formas de determinação do ser social.

Assim, a via da naturalização e biologização do ser social permite ao indivíduo que opte pela omissão e enclausure-se cada vez mais em si mesmo, sem se preocupar com as diferenças, desigualdades e contradições postas na e pela sociabilidade contemporânea – as quais somos diretamente responsáveis.

Isentar-se da responsabilidade e viver entorpecido em um mundo imaginário, tornou-se a saída mais adequada a um tipo particular de indivíduo e sociabilidade, que necessitam cada vez mais do aprofundamento da *reifcação* em seus mais diversos níveis, inclusive e fundamentalmente no plano da subjetividade, como forma de dar sentido a uma forma particular de produção da vida material e espiritual, que apropriou-se do processo de *hominização* para produzir um homem estranho a si mesmo.

Não se pode negligenciar o fato de estarmos inseridos em um modo particular de produção que tende a transformar em mercadoria todas as relações sociais, bem como o processo de *hominização* do próprio homem, do qual a subjetividade individual-particular não escapa.

Neste sentido, pode-se observar em curso a constituição de uma forma específica de captura da subjetividade individual-particular de indivíduos – *americanismo-fordismo* (GRAMSCI, 2001) –, que ainda em formação e constituição psicofísica – crianças e adolescentes – são educados a enclausurarem-se em torno de si e a entorpecerem-se, à enfrentar a realidade social posta. Esta forma de educação só pode formar indivíduos passivos, *reifcados* e cada vez mais individualizados, na medida em que suas ações e relações são explicadas a partir de elementos biológicos, que independem de suas escolhas e decisões. Ora, é justamente pelo fato de existir a possibilidade da escolha,

e, conseqüentemente, a pressão de escolher entre as alternativas disponíveis, que nos permite pensar de forma reflexiva e crítica.

Por outro lado, pode-se observar a ampliação da indústria farmacêutica e consolidação de um novo mercado produtor e consumidor de psicoestimulantes – basicamente calmantes e anfetaminas –, como é o caso do *metilfenidato* (utilizado como tratamento para TDAH e Dislexia e que comprovadamente causa dependência química). Todavia, este mercado é composto fundamentalmente por crianças e adolescentes. Um público alvo cada vez mais visado por diversas esferas do mercado, pois a captura objetiva e subjetiva de tal público implica a garantia de um mercado consumidor de longo prazo às empresas, pois o procedimento utilizado é o de educar o consumidor ainda em idade tenra a consumir determinado produto. Se o produto causa dependência química, caracteriza-se por ser ainda melhor, pois a garantia de permanência do mercado consumidor aumenta progressivamente, de tal forma a diminuir os riscos dos investimentos.

Ora, vender a idéia de felicidade em um tipo de sociabilidade que produz cotidianamente o mal-estar tornou-se um negócio extremamente rentável à indústria farmacêutica. Assim, no Brasil, a primeira década do novo milênio revela a linha ascendente do consumo dos principais psicotrópicos utilizados para tratar TDAH e Dislexia. Com relação a Ritalina⁵, enquanto que em 2000 foram vendidas 71.000 caixas; no ano de 2004 foram vendidas 739.000 caixas. Um aumento significativo, não!? Outro número significativo é o do consumo dos medicamentos: Ritalina e Concerta, que juntos somaram em 2008 1.147.000 caixas vendidas (PEREIRA, 2010). Trata-se de se observar quem são as empresas responsáveis pela produção e distribuição destes produtos, que coincidentemente são as mesmas que patrocinam a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA).

CONSIDERAÇÃO PROVISÓRIAS

Como se pôde observar, não há um consenso acerca das causas destes distúrbios, ora os pesquisadores os definem como congênitos ora como adquiridos. A carência de parâmetros e critérios, tanto de análise quanto de exposição da pesquisa, não permitem aos defensores da existencia de tais distúrbios definí-los com exatidão. O fato é que esta tendência a patologização da aprendizagem – que se confirma de forma ascendente no espaço escolar – acaba por converter-se em um tipo particular de

5 No site da ANVISA pode-se encontrar a Bula da Ritalina, que entre outras informações consta que o consumo do produto pode causar: a) diminuição do apetite, o que pode comprometer o desenvolvimento fisiológico; b) sonolência; c) tontura; d) dificuldade na realização de movimentos voluntários; e) alterações nos batimentos cardíacos; f) febre; g) reações alérgicas... Entre outras informações, consta ainda que o uso do medicamento causa dependência química e pode inclusive levar a morte. Consta também a seguinte informação sobre TDAH “[...] A etiologia específica dessa síndrome é desconhecida e não há teste diagnóstico específico [...]” (NOVARTIS, Bula da Ritalina, p.08). <http://www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/BM/BM%5B26162-1-0%5D.PDF> (acesso em 13/07/2011).

miopia que enxerga a realidade social de forma distorcida e, portanto, tanto suas lentes quanto penas caminham no sentido da falta de clareza e distinção. Isso no âmbito epistemológico. No âmbito ontológico e das determinações éticas, acaba por reforçar um tipo particular de sociabilidade que eleva os vícios à virtuosidades. Como nos sauda Zizec: «[...] Bem-vindo ao deserto do real [...]».

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Maria Helena do Rego Monteiro de. *Medicalização da Vida Escolar*. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

AKERMAN, Jacques. *De objeto a sujeito: a criança entre o desvio e a diferença*. Revista de Psiquiatria e psicanálise com crianças e adolescentes. FHEMIG. Belo Horizonte. Jan/jun. 1995.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril, 1978.

BOGOCHVOL, A. Sobre a psicofarmacologia. In: Magalhães, M.C.R. *Psicofarmacologia e Psicanálise*. São Paulo: Escuta, 2001.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1998.

COLLARES, Cecília A. L. e MOYSÉS, M. Aparecida A. *Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e Medicalização*. – São Paulo, Cortez, 1996.

COSER, O. *Depressão: Clínica, Crítica e Ética*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

DUARTE, Newton. *Educação Escolar: Teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3ªed. – Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* –Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Vigotski e o “Aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2ªed. – Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Campinas-SP, Julho/2000.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In. *Cad. CEDES* vol. 19, n. 44. – Campinas-SP, Abril, 1998.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: (por que donald Schön não entendeu Luria In. *Educação & Sociedade*. – Campinas-SP, vol.24, nº83, p.601-625, agosto de 2003.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de Leontiev. In. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

_____. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. In. *PERSPECTIVA*. v.16, n. 29, p. 99 -116, jan./jun. Florianópolis, 1998.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Trad. Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir*. – Petrópolis: Vozes,1998.

FREUD, S. *Análise terminável e interminável*. (1937). Edição Standart Brasileira das Obras completas de S. Freud. – Rio de Janeiro, Imago, 1977.

GIROTO, Cláudia Regina Mosca. *A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um caminho possível para a atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita*. – São Paulo: UNESP, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. – 2ªed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Temas da Cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo*. (vol.4) Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HELLER, Agnes. *Aristóteles y el mundo antiguo*. – Barcelona: Península, 1983.

_____. *O Cotidiano e a História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. – 6ªed. – São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Luomo del rinascimento*. – Florença: Nuova Itália, 1977.

HORA, Dayse Martins. *Racionalidade médica e conhecimento escolar: a trajetória da biologia educacional na formação de professores primários*. – São Paulo: PUC, 2000.

KEIRALLA, Dayse Maria Borges. *Sujeitos com dificuldades de aprendizagem: sistema escolar com dificuldades de ensino*. – São Paulo: UNICAMP, 1994.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, Consciência e Personalidade*. Trad. Maria Silvia Cintra Martins. 1978.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. – Lisboa : Livros Horizonte, 1978.

MARQUES, Vera Regina Beltão. *Medicalização da raça: Médicos, Educadores e Discurso Eugênico*. UNICAMP, Campinas. 2001.

MEIRA, A. M.. Pequenos brinquedos, jogos sem fim – Os sintomas no brincar da criança contemporânea. In: Meira, A. M. *Novos Sintomas: coleção psicanalítica da criança*. Salvador: Ágalma, 2003.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. – Brasília: Líber Livro, 2009.

NUTTI, Juliana Zantut. *Concepções sobre as possibilidades de integração entre Saúde e Educação: um estudo de caso*. – São Paulo: UFSCar, 1996.

OLIVEIRA, C. Lucia Montechi Valladares de. *Os primeiros tempos da psicanálise no Brasil e as teses pansexualistas na educação*. Scielo. Estudos em Teoria Psicanalítica. Agora. vol.5. Rio de Janeiro. 2002.

PELEGRINI, M.R.F. O abuso de medicamentos psicotrópicos na Contemporaneidade. *Revista Ciência e Profissão*, 2003, p. 38-43.

PEREIRA, Juliana Garrido. *A crítica à medicalização da aprendizagem na produção acadêmica nacional*. – Campinas-SP: UNICAMP, 2010.

QUINET, A. *Psicanálise e Psiquiatria: controvérsias e convergências*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. *Deficiência como iatrogênese: a medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento*. – Brasília: UNB, 2007.

ROSA, Rosa Cristina Vieira da. *Medicalização do fracasso escolar: explicações e práticas no município de Miguel Pereira*. – Rio de Janeiro: UFF, 1995.

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. *A inibição intelectual na Psicanálise*. – Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor. 2005.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. – 17ªed. – Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

_____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. – 10ªed. – Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Escola e Democracia*. – Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. – 2ªed. – Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. – 10ªed. – Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Ynyah Souza de Araujo. *O enfrentamento da medicalização pelo trabalho pedagógico*. – São Paulo: UNICAMP, 2008.

VIGOTSKI, Lev. *Manuscrito de 1929*. In. *Educação & Sociedade*. – Campinas-SP, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

VIGOTSKI, L. S. ; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. – São Paulo : Ícone/EDUSP, 1988.

VICENT, D. A infância na modernidade. In: Meira, A. M. (org). *Novos Sintomas: Coleção psicanalítica da criança*. Salvador: Ágalma, 2003.

WERNER Jr. Jairo. *Desenvolvimento e aprendizagem da criança: uma contribuição para a desmedicalização do fracasso escolar*. – Rio de Janeiro: UFF, 1992.

