

Quando a instituição escolar contribui para a violência: um olhar sobre os portadores de transtornos de aprendizagem

When the school contributes to violence: a comparative study of people with learning disorders

Maria Lúcia Moreira Gomes*

Falar sobre violência na escola parece investir em assunto corriqueiro e com ares de modernidade, atribuindo a esta o sentido de um problema que se agiganta. No entanto, podemos afirmar que a escola não está dando conta de seus alunos reais porque ela continua sendo a escola ideal para alunos ideais. Estudos comprovam que as dificuldades de aprendizagem trazem em seu bojo, no caso específico dos transtornos de aprendizagem, um fator importante a ser considerado que é o desconhecimento do assunto por parte dos educadores. Este fato, aliado a situações de *bullying*, é, comprovadamente, um dos fatores desencadeadores da violência escolar.

Discussion of school violence seems to be an ordinary matter with a touch of modernity, attributing it a sense of a gigantic problem. However, we can say that schools are not accounting for their real students because they remain as ideal schools for ideal students. Studies show that learning disabilities, specifically those involving learning disorders, comprise an important factor to be considered - obliviousness of the issue by educators. This fact, combined with bullying situations, is arguably one of the triggering factors of school violence.

Palavras-chave: Transtornos de aprendizagem. Violência na escola.

Key words: Learning disorders. Violence in schools.

Introdução

Apesar de a aproximação entre educação e biologia acontecer há séculos, muitos educadores ainda permanecem com uma visão dicotômica no que diz respeito à relação corpo e mente. Essa concepção corrobora a ideia de que o corpo é responsabilidade do profissional de saúde enquanto a mente fica sob os cuidados da educação.

A discussão em torno deste tema está presente nas ponderações de filósofos e cientistas e todas elas acabam por cair em duas vertentes: monista, que afirma que toda a natureza e as relações da vida podem ser atribuídas a uma única unidade; isto é, segundo esta doutrina filosófica, mente e corpo são indissociáveis. A outra vertente é a dualista, cujos adeptos afirmam a existência de duas naturezas, quaisquer que sejam as ordens das ideias, ou seja, o dualismo existe na relação alma e corpo, cérebro e mente, matéria e espírito. Esta doutrina inclui a corrente filosófica moderna chamada racionalismo, representado, por exemplo, por René Descartes.

* Mestra em Cognição e Linguagem, Especialista em Língua Portuguesa, Educação a Distância e Psicopedagogia e Pedagogia Empresarial; Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora de Tutoria da rede e-Tec do IF Fluminense *campus* Campos Centro - Campos dos Goytacazes/RJ - Brasil

Por outro lado, as discussões em torno do comportamento, relacionam, historicamente, a questão mente/corpo à questão hereditariedade/ambiente, conhecida ainda como natureza/criação, inato/adquirido.

Admitir que as características do homem estão prontas desde o nascimento, pelo seu dote nativo, faz parte da concepção nativista, enquanto que a concepção ambientalista admite que o ambiente é o principal responsável pelas características básicas do homem, ou seja, a mente do indivíduo é uma “tabula rasa” a ser preenchida pela experiência. No entanto, temos ainda a concepção interacionista, acatada por esta pesquisadora, que reconhece a implicação tanto dos fatores ambientais quanto dos fatores hereditários, na determinação de características físicas e/ou comportamentais do ser humano. (PINHEIRO, 1995, p.54)

Estas concepções acabam por exercer forte influência nas crenças dos educadores a respeito do comportamento humano. Embora na atualidade nenhum educador que se preze desconheça a concepção interacionista, na prática, este conhecimento não aparece revelado nas ações em salas de aula. Este fato se evidencia por meio de um crescente número de alunos com problemas, dificuldades, distúrbios, *deficits* de aprendizagem que não são adequadamente atendidos, o que implica ter sua capacidade de aprendizagem comprometida.

A concepção de que a mente é dissociada do corpo transporta os educadores para o entendimento de educação como um processo de maximização do potencial biológico do indivíduo, e aqueles (educadores) como profissionais de aprendizagem que percebem cada aluno como único.

No que diz respeito às políticas públicas, educação e saúde sempre aparecem como áreas prioritárias, quando na prática, a agenda econômica é sempre privilegiada em detrimento da agenda social.

Lembrando que “a saúde é um estado de completo bem estar físico, mental e social e não consiste apenas na ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 2005, p.1) não podemos prescindir da saúde para que a educação aconteça.

Neste cenário, podemos afirmar que a escola não está dando conta de seus alunos reais, porque ela continua sendo a escola ideal para alunos ideais. É a homogeneização do ensino, todos aprendendo as mesmas coisas, da mesma forma, submetidos a avaliações padronizadas em que, contraditoriamente, o currículo deve trabalhar a pluralidade e a diversidade, mas a prática as desconsidera totalmente. (ABRAMOWICZ, 2003, p.166).

Se isso é problema para aqueles alunos considerados normais, pode-se imaginar o que ocorre quando a barreira da normalidade é atravessada e se passa para o patológico, como no caso dos distúrbios de aprendizagem e das deficiências.

Os transtornos de aprendizagem e a violência

Embora se saiba que, no contexto educacional brasileiro, uma série de fatores

contribua para o fracasso escolar, no caso específico dos transtornos de aprendizagem, um fator importante a ser considerado é o desconhecimento do assunto por parte dos educadores.

Este desconhecimento gera uma série de ações que acabam por exercer um desserviço à educação, transformando o que deveria ser uma oportunidade de crescimento em uma condenação à marginalidade.

Em nossa história nacional e internacional podemos citar, como exemplos, os diversos casos veiculados na mídia de alunos que, transtornados pela discriminação sofrida na escola, seja por qual razão seja, aplicam, de forma violenta, a resposta que há muito guardara em seu íntimo. São casos de homicídios coletivos, muitos deles tendo como alvo maior um determinado professor.

A violência associada à educação é o foco de discussão nesta pesquisa, o que parece ser contraditório, mas que ocorre de forma velada e desconhecida pela população, em muitos casos, e, de forma acintosa e alardeada, quando a violência chega a extremos. É o que comprova o recorte abaixo:

Aconteceu de novo. Na semana passada, um garoto de 15 anos, Charles Andrew Williams, abriu fogo contra os colegas numa escola secundária nos arredores de San Diego, na Califórnia. Morreram dois estudantes, de 14 e 17 anos, e treze pessoas ficaram feridas. O fenômeno é tipicamente americano. Estudantes também cometem homicídios nas escolas de outros países – mas só nos Estados Unidos a matança gratuita adquiriu proporções epidêmicas. O adolescente que tirou a vida de um colega e feriu outros quatro a tiros num colégio do interior paulista, na terça-feira passada, atirou para se vingar de uma briga. O crime foi terrível, mas de motivação compreensível. Nas escolas americanas, os assassinatos são indiscriminados e ocorrem por razões bem mais obscuras. Depois de cada nova explosão de violência, psicólogos, educadores e policiais tentam juntar as peças do ocorrido, em uma tentativa quase sempre frustrada de entender o que se passou. Não há, por enquanto, uma explicação completa para esse fenômeno, mas os dados estatísticos ajudam a dar uma idéia do tipo de jovem que, ressentido por alguma razão, se arma e atira em colegas e professores. (http://veja.abril.com.br/140301/p_108.html).

A violência acima referida não deixa clara a causa dos homicídios, ou porque desconhece as implicações que um distúrbio de aprendizagem ou de comportamento pode acarretar, ou porque não é de interesse político que isto seja veiculado.

Na realidade, a violência que se faz é anterior a esta maior. Retirando a causa dos transtornos de comportamento ou personalidade, muitos desses casos colocam como assassino e violento aquele que chega ao extremo da chacina, mas por trás desta explosão, na maioria das vezes, muitas formas de violência foram cometidas contra aquele indivíduo, travestidas de piadinhas, brincadeiras de mau gosto, apelidos, etc.,

atribuídos por colegas, muitas vezes com aval da instituição escolar.

Em nossa cultura a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém.” (CHAUÍ, 2000, p. 337).

A afirmação acima vem corroborar nossa crença de que “brincadeiras” de escola podem transformar crianças em adultos marginais.

Os transtornos de aprendizagem, tais como hiperatividade, transtorno do *deficit* de atenção, dislexia, depressão e outras síndromes, quando não diagnosticadas e tratadas, podem desencadear outros distúrbios, chamados comorbidades, que levam o jovem a uso de drogas, furtos, uso abusivo de bebidas, tabagismo, transtorno alimentar e outras condutas antissociais.

As comorbidades não surgem 'do nada'; elas advêm da autoestima rebaixada pela falta de sucesso social e escolar somadas à discriminação, zombaria e outros tipos de *bullying*¹, praticados até pela própria família.

Pesquisa do ISME (Instituto SM para a Educação), em 2006, coordenada pela professora Maria Isabel Leme (USP), compara o Brasil, Argentina, Chile, México e Espanha e mostra que a relação entre alunos e professores é pior em nosso país. Cerca de 20% dos alunos não se sente bem na escola, onde sofre xingamentos (33,1); 20,1% diz sofrer agressões físicas dos colegas, e 17,1 sofre rejeição. Para a maioria dos professores (58,8%), a ausência de limites impostos pelos pais na educação dos filhos é responsável pelos conflitos entre professores e alunos.

Esta afirmação de que a falta de limites impostos pelos pais é a grande vilã, é apenas a desculpa mais rápida que se pode encontrar em casos como esses. Atribuir tão somente aos pais a responsabilidade pela violência das crianças e jovens é, no mínimo, não assumir o encargo que cabe à escola de apontar os comportamentos que fogem à normalidade e que são recorrentes, principalmente nas relações sociais.

É neste espaço que a criança começa a revelar o lado penoso de sua aprendizagem, em caso da presença de distúrbios, e, se pais e escola não estiverem aliados neste desafio, não se justifica a atribuição de culpa apenas aos pais.

A legislação que não traz mudanças

Embora assim pareça, a violência não é um fenômeno pontual, mas o fator individual não pode ser desconsiderado neste contexto. No entanto é preciso, na esteira dessa argumentação, observar as múltiplas manifestações da violência na era

¹ Termo modernamente cunhado para toda e qualquer forma de agressão física e psicológica que se dá de forma repetida.

da “pós-modernidade”, imediatamente visualizadas sob o rótulo genérico da violência urbana. Cabe-nos, portanto, reconstruir mentalmente a totalidade do movimento de uma determinada realidade complexa e contraditória que, por sua vez, possui uma dinâmica própria que não é abstratamente criada.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente. No Artigo 2º define criança como a pessoa de até 12 anos de idade incompletos e adolescentes, a pessoa de 12 a 18 anos de idade. No Artigo 4º, o Estatuto define as esferas protetivas da criança e do adolescente. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Este artigo define a responsabilidade conjunta da família, da sociedade e do Estado, tripé que constitui as instâncias orgânicas de proteção. Estas instâncias são autônomas, mas ao mesmo tempo co-participantes. O Artigo 5º define que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. O Art. 7º define que a criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. No Art. 53, está garantido o direito à educação. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes a proteção social.

O texto do ECA, bem como o da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), deixam claros os direitos que as crianças e jovens possuem e a realidade nos mostra que esta proteção não é cumprida e que o campo de violência contra crianças e adolescentes se alastra e vem adquirindo novas conformações no contexto globalizado.

A violência é um fenômeno social e está presente na negligência e violência psicológica, que Foucault (1994) denomina violência simbólica. O campo de violências é múltiplo e atinge jovens e adolescentes de diversas formas, como agente, e sujeito, como sujeito e agente numa dimensão relacional.

Cabe aqui chamar a atenção para o descompasso entre o que as políticas públicas sociais prometem e o que elas efetivamente oferecem. As políticas para infância e juventude estão imbricadas pela combinação de “remendos” de programas do Estado Previdência, retificados pela ótica neoliberal e marcados pela atrofia do Estado, contraditoriamente paralela à hipertrofia do Estado Penal, com ações como redução da maioridade penal. (WACQUANT apud FONSECA, 2007).

Refazendo caminhos

Conforme apontam estudos, as dificuldades de aprendizagem são consideradas fatores de vulnerabilidade psicossocial (RUTTER, 1987 apud SANTOS; MARTURANO, 1999) e os adolescentes que apresentaram dificuldades de aprendizagem quando crianças demonstram mais problemas de ajustamento e um maior número de comportamentos antissociais (SCREEN 1982 apud SANTOS; MARTURANO, 1999).

Segundo COLL et al. (1995, p.24) “é também necessário conhecer quais dimensões psicológicas têm um papel mais relevante nos problemas do aluno e qual é, portanto, a resposta educacional e instrucional que deve ser usada com a finalidade de facilitar seu desenvolvimento e aprendizagem.”

Estudos realizados nesta vertente (JENKINS, 1979 apud COOL et al. 1995) mostram que há quatro processos que intervêm em uma situação de aprendizagem, quais sejam: as atividades de aprendizagem, as características daquele que aprende, a natureza dos materiais e a tarefa-critério.

Para que haja sucesso na aprendizagem e na formação integral do homem, é necessário um trabalho integrado com o trinômio escola x aluno x família, corroborando o fato de que estes três elementos não se excluem na educação, ao contrário, se completam, já que o homem, sendo um ser social, se faz na interrelação com o outro (VIGOTSKY apud GOMES, 2002, p.72).

Na etapa de seis a doze anos, as crianças passam por um período de desenvolvimento psicossocial que faz parte da crise evolutiva em que há o choque entre produtividade e inferioridade. Nesta fase, “a criança quer e precisa ser reconhecida pela sua capacidade de realizar tarefas reconhecidas no seu meio ambiente” (ERIKSON, 1971 apud MEDEIROS et al. 2000, p. 327).

Desta forma, a ocorrência de dificuldades de aprendizagem, conforme Marturano (1997), pode trazer sequelas muito mais sérias do que pensa o senso comum, considerando que o período escolar tem o poder de “contribuir para diferentes trajetórias do desenvolvimento, tendo impacto sobre as experiências futuras do indivíduo” (MEDEIROS et al., 2000, p.327).

Conhecer as teorias de aprendizagem é essencial no processo educativo, porém é imperativo que se compreenda o modo como as pessoas aprendem e as condições necessárias para a aprendizagem, bem como identificar o papel de um professor nesse processo. Essas teorias são importantes porque possibilitam ao professor adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe permitirão alcançar melhor os objetivos do ensino (FREITAS et al., 2006, p. 3).

Piaget (1967) postula que, ao nascer, o indivíduo recebe como herança estruturas biológicas - sensoriais e neurológicas - que se perpetuam ao longo da vida e que irão predispor o surgimento de certas estruturas mentais. Desta forma, pode-se afirmar, de acordo com a linha piagetiana, que o motor do comportamento humano é inerente ao ser.

Reiterando este pensamento, Bossa (2000, p.17.), afirma que “as possibilidades de aprender dizem respeito não só às condições físicas, mas também às condições psíquicas, e assim um número reduzido de crianças não possui, no todo ou em parte, o aparelhamento neurofisiológico necessário a uma boa aprendizagem”.

Para se estabelecer, no entanto, um diagnóstico afirmativo de dificuldades de aprendizagem, é necessário levar em conta quatro fatores, segundo Pain (1985, p.28) fatores orgânicos, fatores específicos, fatores psicógenos e fatores ambientais.

Ainda segundo esta autora (1985, p.29):

A investigação neurológica é necessária para conhecer a adequação dos instrumentos às demandas da aprendizagem. O sistema nervoso sadio se caracteriza pelo âmbito de comportamento, por seu ritmo, por sua plasticidade, seu equilíbrio. Isto lhe garante harmonia nas mudanças e consequência na conservação.

Fernandez (1991) reitera que a aprendizagem sempre foi considerada sob uma visão dualista e racionalista como um processo consciente e produto da inteligência, deixando o corpo e os afetos de fora.

Para advertirmos a importância deste estudo, devemos nos ater aos índices de transtornos na infância e na adolescência, que apontam para 10 a 20% de crianças e adolescentes em idade escolar (TEIXEIRA, 2006, p.xix-prefácio). Isto significa afirmar que, no Brasil, existem cerca de 12 milhões de jovens que têm seu desempenho escolar comprometido por sofrerem de diversos transtornos.

No que diz respeito à questão do abuso nas escolas, deve-se considerar que a violência é um elemento estrutural das sociedades industrializadas ocidentais, já que se encontra de forma presente em nosso cotidiano (violência familiar, delinquência e criminalidade, guerra, violência no desporto, nos media, etc). A violência na escola, com suas especificidades, faz parte integrante deste fenômeno e não será facilmente compreendida se ignorarmos laços que ligam ambos.

Pires (2000) procurou compreender as práticas de agressividade, violência e vitimação em meio escolar, em Portugal, definindo, no enquadramento teórico da sua pesquisa, o conceito de violência. Na sua definição, o autor enfatiza o uso repetido da força, a intencionalidade da ação e a possibilidade de os seus resultados serem físicos ou psicológicos.

Gentili (apud SILVA, 1996) afirma que a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta, de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de "iniquidade" escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc.

Como já mencionado, parece ser contraditório que, num espaço de educação, onde as pessoas, supostamente, entram para crescer em conhecimento de mundo e conhecimento humano, surjam os mais diversos tipos de violência, como vem sendo divulgado diariamente em estudos e na mídia. No entanto Weber (1920) já afirmava que a ação é um comportamento humano no qual os indivíduos se relacionam de maneira subjetiva, e a ação social seria aquela que possui um sentido visado e é determinada pelo comportamento alheio.

O autor propõe que se deve compreender, interpretar e explicar respectivamente, o significado, a organização e o sentido e evidenciar regularidade das condutas. Neste sentido, parece fácil concluir que, sendo violentado em sua subjetividade e emoções, o aluno tenda a agredir de maneiras diversas, já que a sociedade, como totalidade social, é o resultado das formas de relação entre seus sujeitos constituintes.

Quando Durkheim (1973, p. 52) afirma que “a educação não é um elemento para a mudança social, e sim, pelo contrário, um elemento fundamental para a conservação e funcionamento do sistema social”, fica evidente que, à medida que a instituição escolar agride o aluno, ou se cala diante de suas dificuldades, o que constitui outra forma de violência, ela caminha no sentido oposto a esta teoria, permitindo que a sociedade seja aviltada em sua essência e permanência, já que o indivíduo leva para as relações sociais aquilo que vive no interior de sua casa e de sua escola.

A teoria de Durkheim vem corroborar a afirmativa de Vigotski que afirma que o homem é aquilo que a sociedade determina, e na ausência do outro, ele não se constrói homem (VIGOTSKI, 1984). Diante disto, ousamos levantar a hipótese de que a violência instituída pela escola, aqui focada na exclusão dos alunos com transtornos de aprendizagem, vem contribuir, entre outros fatos, para a exacerbação de uma sociedade violenta e vítima da violência.

Para a confirmação desta hipótese, levamos em consideração o diagnóstico da realidade e a consequente necessidade de ações correspondentes.

O Instituto Federal Fluminense, pioneiro na rede federal de ensino tem com uma das ações na vertente da inclusão, o Projeto Educar para Ficar, voltado para o diagnóstico e tratamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Entre outras atuações do Projeto, foi ofertado em 2010, um curso de formação continuada, na modalidade a distância, **Alunos em Conflito: os transtornos de aprendizagem em discussão**, voltado para os alunos licenciandos do Instituto Federal Fluminense. Um dos trabalhos propostos no curso teve com resultado uma pesquisa com 30 professores de escolas da comunidade, sendo 5 escolas da rede pública e 1 da rede particular, na qual foram detectadas ações de professores e da escola em relação aos alunos que possuem dificuldades. Seguem abaixo os dados colhidos:

- As turmas, de uma maneira geral, são, essencialmente, de caráter heterogêneo, embora assimilem bem o conteúdo;
- As maiores dificuldades encontradas pelo professor restringem-se ao excesso de

alunos, seguido de indisciplina;

- A estratégia mais comum utilizada, para lidar com os problemas dos alunos, é encaminhar para a coordenação pedagógica, seguida de um tempo extra, de caráter voluntário, destinado ao aluno que apresenta dificuldades;
- Nos conselhos de classe, os problemas são discutidos e encaminhados à coordenação pedagógica que parece nada fazer, já que, posteriormente, afirma-se que não existem recursos materiais e humanos que atendam aos alunos com dificuldades;
- Os professores parecem ter ouvido falar apenas dos transtornos mais comuns como hiperatividade, primeiramente, seguido de *deficit* de atenção e dislexia.



Figura 1 – Recursos para atendimento aos alunos com dificuldades

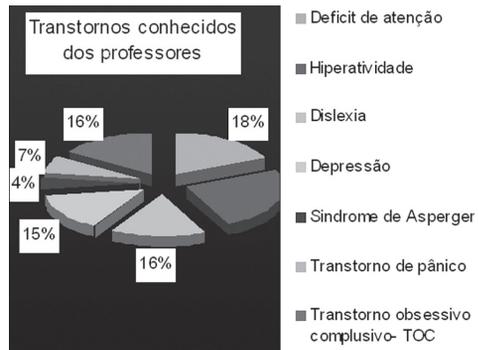


Figura 2 – Transtornos conhecidos dos professores

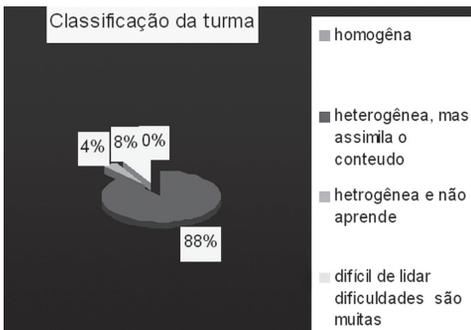


Figura 3 – Classificação das turmas

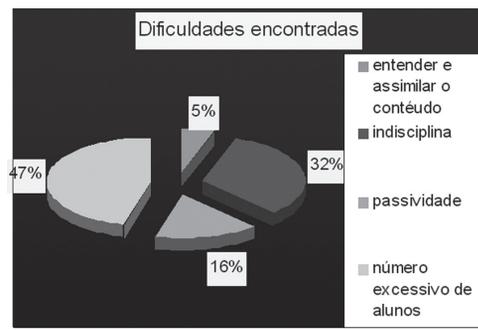


Figura 4 – Dificuldades encontradas

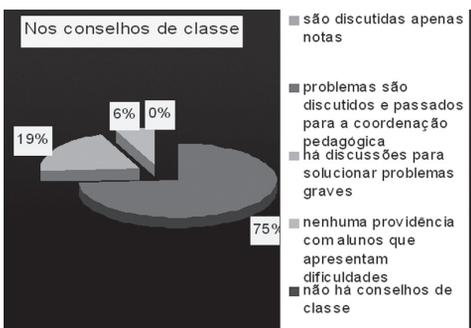


Figura 5 – Nos conselhos de classe

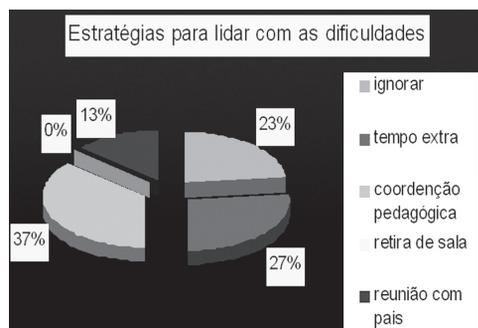


Figura 6 – Estratégias para lidar com as dificuldades

Considerações finais

As atitudes omissas da escola e autoridades responsáveis, corroborando um quadro de exclusão no cenário educacional, ignorando o fato de que alunos especiais não se restringem apenas àqueles que possuem deficiência física, baixa visão e audição podem exacerbar o quadro de violência no cenário social. A expansão desse termo deve ser efetuada urgentemente sob pena de termos uma sociedade violenta sob a égide do desconhecimento alegado pelas instituições responsáveis por educação e saúde.

Esconder-se sob o rótulo da “escola que inclui” não faz da instituição uma porta aberta para os alunos com transtornos. É preciso avançar mais do que isso, é preciso enxergar as deficiências e caminhar no sentido de acolhê-las, além de mostrar o caminho para o aluno e a família administrarem e conviverem com este enigma, amparados por uma clínica que facilita a convivência com o diferente. Este é o desafio de uma escola que exclui a violência e abriga a oportunidade para todos.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirrepetentes? In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs). *Para além do fracasso escolar*. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. [S.l.: s.n.], 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BOSSA, Nadia A. *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico* Porto Alegre: Artmed, 2002. 174 p.

_____. *Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 12 ed. São Paulo: Ática, 2000.

COOL et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3.

DURKHEIM, Emile. *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Editorial Shapire, 1973.

FERNANDEZ, A. *A Inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991

FONSECA, D.M. O discurso de proteção e as políticas sociais para infância e juventude. *Revista Jurídica*, Brasília, v.9, p. 73-82, jun./jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/revistajuridica/index.htm>. Acesso em: 2012.

FOUCAULT, Michel. De la nature humaine: justice contre pouvoir. In: *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994a. p. 471-512. v.2.

FREITAS, A. C. et al. *Teorias da aprendizagem*. Dissertação (Maestria y Doctorado en Ciencias de la Educación) - Universidad Evangélica del Paraguay- UEP, 2006.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GOMES, M.L. *Do lugar ao não lugar: a re-invenção do conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Cognição e linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2002.

MARTURANO, E. M. A criança, o insucesso escolar precoce e a família: Condições de resiliência e vulnerabilidade. In: MARTURANO, E. M; LOUREIRO., S. R.; ZUARDI, A. W. (Orgs). *Estudos em saúde mental*. Ribeirão Preto: Comissão de Pós Graduação em Saúde Mental da FMRP/USP, 1997. p. 132-145.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. .M. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.13, n.3, Porto Alegre, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PAÍN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 1985

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146p.

PINHEIRO, Marta. Comportamento humano-interação entre genes e ambiente. *Educar em Revista*, Curitiba, v.1, n.10, p.53-57, jan./dez.1995.

PIRES, M. F. A. Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL: OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA, 2000, Braga, Instituto Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2000.

SANTOS, L. C.; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.12, n.2, p.377-394, 1999.

TEIXEIRA, G. *Transtornos comportamentais na infância e na adolescência*. Rio de janeiro: Ed. Rubio, 2006.

VYGOSTSKY, L. *A construção social da mente*. São Paul: Martins Fontes, 1984.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 3 ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1994.

Artigo recebido em: 10 jul. 2012
Aceito para publicação em: 28 ago. 2012