



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DE PSICOLOGIA

STEFFI GREYCE DE CASTRO LIMA

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: as medidas
adotadas por uma escola pública**

São Luís

2017

STEFFI GREYCE DE CASTRO LIMA

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: as medidas
adotadas por uma escola pública**

Monografia apresentada ao Curso de Psicologia da
Universidade Federal do Maranhão, como requisito
parcial para obtenção do título de Psicólogo.
Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Áurea Pereira Silva

São Luís

2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Lima, Steffi Greyce de Castro.

Violência doméstica contra crianças e adolescentes : as medidas adotadas por uma escola pública / Steffi Greyce de Castro Lima. - 2017.

105 f.

Coorientador(a): Steffi Greyce de Lima.

Orientador(a): Maria Áurea Pereira da Silva.

Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

1. Educadores. 2. Escola. 3. Psicologia Escolar e Educacional. 4. Violência doméstica contra crianças e adolescentes. I. Lima, Steffi Greyce de. II. Silva, Maria Áurea Pereira da. III. Título.

STEFFI GREYCE DE CASTRO LIMA

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: as medidas
adotadas por uma escola pública**

Monografia apresentada ao Curso de Psicologia da
Universidade Federal do Maranhão, como requisito
parcial para obtenção do título de Psicólogo.
Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Áurea Pereira Silva

Aprovada em: 27/06/2017

BANCA EXAMINADORA:

Maria Áurea Pereira Silva
CPF 257.129.503-91

Prof^a Dr^a Maria Áurea Pereira Silva (Orientadora)
Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência
Universidade Federal do Maranhão/Departamento de Psicologia

Rosana Mendes Éleres de Figueiredo

Prof^a Ma. Rosana Mendes Éleres de Figueiredo
Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento
Universidade Federal do Maranhão/Departamento de Psicologia

Rosane de Sousa Miranda

Prof^a Dr^a Rosane de Sousa Miranda
Doutora em Psicologia Social
Universidade Federal do Maranhão/Departamento de Psicologia

“Uma das formas de Deus atender ao choro das crianças é abrindo os olhos dos adultos”

(Dan Brewster)

A todas as crianças e adolescentes, em especial às que me rodeiam e me alegram todos os dias: Ester, Heitor, Netinho, Maria Clara e Maria Fernanda.

AGRADECIMENTOS

O que eu sou,

Eu sou em par.

Não cheguei sozinho.

Lenine - Castanho

O meu primeiro agradecimento é a Deus, porque realmente acredito que Ele é quem me dá forças e me permite realizar qualquer coisa em minha vida. Desde a escolha do meu curso até a área em que pretendo atuar e o que decidi pesquisar neste estudo: em tudo Ele foi inspiração. Em 1ª Pedro 3:11 encontrei uma regra para minha vida que busco seguir: “Afastese do mal e faça o bem; busque a paz com perseverança”. Este trabalho é uma pequena tentativa de fazer o bem e buscar a paz por meio da difusão do conhecimento que Deus permitiu que eu tivesse na profissão que espero exercer. *Soli Deo Gloria!*

Também quero agradecer a duas mulheres que são inspiração e motivação para mim: minha mãe e minha avó. Obrigada, Angela! Agradeço sempre a Deus por tê-la em minha vida, pois eu não poderia ter uma mãe melhor. Obrigada por ter renunciado a tanta coisa por mim, seu cuidado natural com as pessoas que ama é uma de suas características mais admiráveis. Agradeço por nunca ter podado minhas asas e acreditar em meu voo, permitindo que eu tivesse as maiores aventuras possíveis rindo e chorando delas junto comigo, acreditando em mim em todo momento. Ainda tenho muito que fazer pela senhora e, na verdade, sei que nunca terei como retribuir a todo seu amor, mas espero que este pequeno passo que dou em minha história lhe faça sorrir de alegria e de orgulho, pois és responsável por isso. Um dos meus maiores objetivos de vida é lhe fazer feliz como eu puder.

Vovó *Deinha*, obrigada por me mostrar o que é força e compartilhar comigo todos os dias a sua sabedoria. Tenho muito orgulho de ser sua neta e sem nenhum receio digo que a senhora é uma das mulheres que eu mais admiro. Seu carinho e cuidado comigo sempre me emocionam e meus dias em sua presença são sempre divertidos. A cada dia que passa, percebo que és mais moderna do que eu! Agradeço por sua confiança e atenção, a senhora consegue enxergar em mim coisas que nem eu consigo. Espero que eu possa refletir na minha vida os conselhos que recebo e a sua humildade.

A todos os meus tios e tias da *Ratolândia*, que me incentivaram e sempre acreditaram em mim, também agradeço imensamente. São vários, mas em especial quero agradecer: à Sulamita, Jaqueline, Marcelo e Paulo.

Agradeço também às minhas primas: Mariana, Palloma, Bianca e Fernanda. Vocês são muito especiais para mim e me orgulho de ver como são sucedidas em seus planos, a fé que vocês têm me inspira e espero ser um dia tão inteligente e dedicada quanto vocês são. Embora o tempo e as diferenças às vezes nos distanciem, quando estamos juntas percebo o quanto nos amamos. Que felicidade ver que estamos mudando o rumo da nossa família e fortalecendo os “de Castro”! *Seremos primas para sempre, com certeza.*

Também agradeço a Maria Clara, priminha-irmã querida, que sempre esteve comigo, desde seu nascimento, e por quem me esforço para ser alguém que lhe sirva de referência. A Pablo, meu irmão, que amo muito, mesmo com nossas diferenças, você é especial e amado, não se esqueça disso.

Não posso esquecer também de agradecer aos meus inesquecíveis “amigos do ensino médio”, que há muito ultrapassaram esta denominação, e hoje são amigos para a vida toda! Adriana, Luís, João, Rafaella, Thiago, Brenda, Rayssa e Nayara: vocês fazem o meu riso ser maior e dividir toda a minha alegria com vocês é tarefa obrigatória nesta jornada!

Rayane e Stephanie, obrigada por tudo! Nos últimos dois anos um lugar especial no meu coração foi separado para vocês, que são muito importantes para mim, exemplos de amigas, mulheres e profissionais. Nossa amizade é também um exercício terapêutico de autoconhecimento e de conhecimento sobre a vida, tenho aprendido mais sobre mim mesma quando estou com vocês. Não sei como agradecer por todo o bem que vocês têm me feito, eu estou crescendo e vocês fazem parte disso.

Cristiane Andrade, Larissa Abreu e Yara Botelho, obrigada! Tenho a felicidade de dividir os momentos de alegria e de angústia, vocês me motivam a ser alguém cada vez melhor e a encontrar sentido em tudo o que realizo. Obrigada pela atenção e cuidado comigo, obrigada por tudo!

A Igor Rockenbach, que mesmo de longe acompanhou todo esse processo, desde a escolha do meu tema até meu processo de escrita, me orientando e ouvindo minhas queixas e dúvidas com paciência e dedicação, dando os feedbacks mais cuidados e carinhosos que já recebi. Você é e sempre será muito importante para mim.

Agradeço também aos amigos que, embora eu não esteja sempre presente em suas vidas, são essenciais no que sou hoje: Ilana Dandara, Neylla, Romário, Luís Ferrara, Thiago Prazeres, Marcos Vanbasthen, Luís Fernando, Laíza, João Silva, Paula e Gustavo. Amo vocês e tudo o que representam para mim!

Muito obrigada também a Ludmila Gratz, Fábio Alex e Edilson Reis, companheiros

de trabalho que me auxiliaram com muita competência e amizade.

E, por último, mas não menos importante, agradeço imensamente à minha orientadora, querida professora Maria Áurea, que me mostrou o prazer e as dificuldades da pesquisa e que me abriu os olhos para este campo; que para mim é um exemplo de profissional compromissada socialmente e ética em suas posturas e que em nenhum momento deste percurso me fez esquecer que uma das nossas grandes funções é servir com o nosso conhecimento, prioritariamente, àqueles que mais necessitam de nós e que, para isso, é preciso se posicionar e trabalhar árdua e disciplinadamente. Agradeço também à professora Rosana Éleres, que me mostrou que a Psicologia Escolar e Educacional dá, além de trabalho e luta, muito riso e amigos e à Prof^ª Rosane, que gentilmente aceitou o convite de participar da apreciação deste trabalho. Obrigada, professoras!

RESUMO

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é um dos fatores responsáveis pelo baixo rendimento escolar e dificuldades de aprendizagem. A principal justificativa deste estudo foi o desejo de contribuir, por meio dos conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional, para o enfrentamento à violência junto com os educadores, atores de proteção no ambiente escolar. O objetivo desta pesquisa foi identificar as medidas adotadas por uma escola pública diante de casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes. Os fundamentos teóricos sobre a violência doméstica contra crianças e adolescentes consideraram: conceitos, caracterização, classificação, a escola enquanto instituição social de proteção por intermédio dos educadores, os direitos garantidos pela Constituição brasileira e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e a contribuição do psicólogo na prevenção, orientação, proteção e identificação de casos. Realizou-se uma pesquisa de campo com predomínio da abordagem qualitativa, em uma escola pública estadual na cidade de São Luís - MA, cujos participantes foram 20 profissionais sendo professores, técnicos e gestores. Os instrumentos utilizados foram: roteiro de entrevista, questionário de dados pessoais e profissionais; e para os procedimentos éticos, utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados obtidos foram analisados à luz do método dialético, considerando três categorias. Os principais resultados, como exemplos, a dificuldade de identificar violência doméstica na escola e a falta de trabalho preventivo, notificações e relações com as redes de proteção, remeteram às conclusões deste estudo, que revelam especialmente: a necessidade urgente de formação continuada – sobre violência doméstica contra crianças e adolescentes – para os educadores, visando discutir no cenário atual a função social da escola e a proteção de seus atores, especialmente a dos menores protagonistas.

Palavras-chave: Escola. Violência doméstica contra crianças e adolescentes. Psicologia Escolar e Educacional. Educadores.

ABSTRACT

Domestic violence against children and adolescents is one of the factors responsible for low school performance and learning difficulties. The main justification for this study was the desire to contribute, through the knowledge of Educational and School Psychology, to the fight against this kind of violence along with the educators, main agents of protection in the school environment. This research aims to identify the measures adopted by a public school in the state of Maranhão, Brazil, in the face of cases of domestic violence against children and adolescents. The theoretical basis about domestic violence against children and adolescents consider: concepts, characterization, classification, the school as a social institution in which the educators are agents of protection, the rights guaranteed by the Brazilian Constitution and Brazil's Statute of the Child and the Adolescent, and the psychologist's contribution to the prevention and identification of violence cases, and to the orientation and protection of the people involved in such cases. A field research predominantly qualitative was then conducted in a public state school in the city of São Luís, Maranhão. Twenty professionals, among teachers, technicians and managers, were participants in this study. The research tools used in this study were: an interview script and a questionnaire to collect personal and professional data from the participants. Regarding ethical procedures, an Informed Consent Form was used. The data obtained were analyzed using the dialectical method, considering three categories. The main findings - such as the struggle in identifying domestic violence in the school and the lack of preventive work, notifications and contact with safety nets - were linked with the conclusions of this study, that reveal especially: the urgent need for the continuing education of these professionals - on the subject of domestic violence against children and adolescents - aiming to discuss, in the current scenario, the social function of school and the protection of the people who are part of this environment.

Keywords: School. Domestic violence against children and adolescents. Educational and School Psychology. Educators.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Classificação da violência segundo a OMS.....	24
Gráfico 1 – Sexo dos participantes.....	59
Gráfico 2 – Faixa etária dos participantes.....	60
Gráfico 3 – Função dos participantes.....	60
Gráfico 4 – Tempo de atuação na escola.....	61
Gráfico 5 – Tempo de atuação no ensino fundamental.....	61
Gráfico 6 – Formação acadêmica.....	62
Gráfico 7 – Tipos de violência doméstica contra crianças e adolescentes.....	63
Gráfico 8 – Conhecimento de casos de violência doméstica.....	63
Gráfico 8A – Atitude em caso afirmativo.....	64
Gráfico 9 – Dificuldades de atitudes em casos de violência doméstica.....	65
Gráfico 9A – Tipos de dificuldades de tomada de atitude diante da violência doméstica.....	65
Gráfico 10 – Responsabilidade da escola em casos de violência doméstica.....	66
Gráfico 10A – Tipos de responsabilidades da escola em casos de violência doméstica.....	67
Gráfico 10B – Justificativas pela não responsabilidade da escola em casos de violência.....	67
Gráfico 11 – Violência doméstica contra crianças e adolescentes observadas no bairro.....	68
Gráfico 12 – Instituições apontadas com maior frequência de violência doméstica.....	69
Gráfico 13 – Violência doméstica identificada em sala de aula.....	69
Gráfico 13A – Como a violência doméstica foi identificada.....	70
Gráfico 14 – Violências percebidas frequentemente em sala de aula.....	70
Gráfico 15 – Conhecimentos sobre a violência doméstica.....	71
Gráfico 15A – Fontes de pesquisa dos participantes.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OBJETIVOS	17
3 VIOLÊNCIA	18
3.1 Conceito	18
3.2 Classificação da violência.....	24
<i>3.2.1 Violência doméstica contra crianças e adolescentes e seus impactos no desenvolvimento.....</i>	<i>26</i>
4 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	33
4.1 Conceito	33
4.2 Direitos humanos	34
<i>4.2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente.....</i>	<i>36</i>
<i>4.2.2 A Rede de Proteção Integral à Infância.....</i>	<i>38</i>
5 A ESCOLA COMO AGENTE DE PROTEÇÃO	40
5.1 A Escola e os Direitos Humanos.....	40
5.2 Fatores que prejudicam a ação da Escola e de seus atores.....	42
6 IMPLICAÇÕES DA(O) PSICÓLOGA(O) NA ESCOLA	45
6.1 Possibilidades de atuação do psicólogo escolar e educacional diante da violência doméstica contra crianças e adolescentes.....	49
7 METODOLOGIA.....	53
7.1 Cenário da pesquisa	54
7.2 Caracterização da amostra	55
7.3 Instrumentos e técnica.....	56
7.4 Procedimentos.....	56
8 RESULTADOS	59
8.1 Do questionário socioprofissional	59
8.2 Das entrevistas	62
9 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	73
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	97
APÊNDICES.....	100

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma das instituições que, juntamente com a família, tem muita importância no desenvolvimento humano, especialmente da criança. Ademais, fornece informação, compartilha, constrói conhecimentos e faz parte da formação social. É na escola que o aprendiz, muitas vezes, expande seus laços para além do ambiente familiar, encontrando outros sujeitos com quem possui semelhanças e diferenças.

Há algumas décadas, a concepção de educação relacionava-se à responsabilidade da família, considerando sua formação social, seus valores e princípios. Desse modo, cabia à escola o compartilhar de conhecimentos e a formação intelectual. Atualmente, a escola tornou-se responsável pela construção de valores e princípios, além da formação intelectual. Considera-se necessário o equilíbrio desse processo de formação, pois a escola não deve assumir sozinha essa atividade ao longo do curso educativo, e a família não pode se eximir de sua responsabilidade. O que é inegável, entretanto, é a escola como instituição importante na formação da criança, tanto em nível intelectual quanto social.

Historicamente, a escola serve a interesses da sociedade, todavia, da classe hegemônica, tendo em vista que era – e ainda é – destinada a uma parcela privilegiada da população. No Brasil, a história desta instituição tem raízes fincadas na colonização portuguesa, na qual a elite era preparada para o trabalho intelectual e baseava-se em um modelo. Posteriormente, a escola devolvia à sociedade um indivíduo capaz de trabalhar em alguma área.

Hoje, fala-se em escola democrática, que seja capaz de atender a diferentes classes sociais, gêneros, religiões, raças e etnias. A Educação é um direito fundamental de todo cidadão e a escola é uma instituição que deve abrigar diferentes realidades, sendo um espaço onde a construção e o compartilhar dos conhecimentos devem ser capazes de transformar seu contexto.

Embora o tema educação seja recorrente em muitas áreas do conhecimento; e novas metodologias, modelos e teorias educacionais sejam discutidas, a realidade escolar em muitos países ainda é distante do ideal. Em alguns locais, crianças e adolescentes sequer têm acesso à educação, e quando têm, faltam recursos e profissionais habilitados.

A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 227, defende a Proteção Integral da criança, explicitando que é dever da família, sociedade e Estado assegurar à criança, o direito

à Educação, que é considerada fundamental juntamente com o direito à vida, lazer, dignidade, entre outros.

Ademais, por ser a Educação garantida pela Constituição como direito fundamental, necessita ser democrática e aberta à população – esta realidade ainda é, infelizmente, muitas vezes, utópica. Sem os recursos necessários, todos estes “pré-requisitos” tornam-se desafios a serem superados. A educação de qualidade passa a ser rara em determinados ambientes, e, em outros, um item de consumo do mercado, de valor alto e pouco acessível à maior parte das pessoas. A escola e seus atores devem ser promotores do conhecimento e de sua partilha, tornando-se responsáveis por criar condições para a aprendizagem e para o adequado desenvolvimento dos educandos.

Tendo isto em vista, considera-se que esta instituição tem, entre outras, a função de prevenir danos ao desenvolvimento humano, especialmente os relacionados aos aprendizes. Desse modo, o ambiente escolar deve ter o propósito de possibilitar que a evolução aconteça de maneira integral e saudável, incluindo-se a prevenção de riscos.

Compreende-se que desenvolvimento integral e saudável é aquele que se dá em todas as dimensões da vida: física, cognitiva, intelectual, social, psicológica e simbólica. No âmbito da educação, é de suma importância que todas estas dimensões sejam trabalhadas concomitantemente, ou seja, que o investimento vá além do desenvolvimento cognitivo, privilegiado na maioria dos modelos tradicionais de educação.

O processo educativo, portanto, deve estar articulado com o desenvolvimento humano, associando as dimensões e permitindo que os aprendizes desenvolvam todas as suas potencialidades. Sendo assim, os educadores não são mais profissionais que têm como competências apenas transmitir conhecimentos e cumprir a carga horária. Considerando que a escola deve ser um ambiente onde o aprendiz pode expressar suas vivências e necessidades, os educadores passam a ter também a função de conhecer e trabalhar com os fatores que podem fortalecer ou atrapalhar o desenvolvimento de cada educando.

São muitos os fatores que podem atrapalhar no desenvolvimento de habilidades esperadas na aprendizagem: circunstâncias familiares, ambientes inóspitos, falta de acesso a recursos, desnutrição, deficiência cognitiva e/ou biológica ou algum tipo de violência. No cotidiano escolar é possível perceber quando crianças e adolescentes estão submetidos à opressão e abusos como: maus-tratos, violência sexual, física, psicológica ou negligência.

A atenção, a motivação, a confiança, a autoestima e diversos outros aspectos são importantes no desenvolvimento e bem-estar. Estes, quando deficitários, criam

vulnerabilidades que comprometem negativamente o acompanhamento da rotina escolar. Ao considerar o tempo despendido e a ocorrência do processo de desenvolvimento na escola, percebe-se a importância e a responsabilidade que a referida instituição tem no que diz respeito à prevenção de violência contra crianças e adolescentes.

Com vistas à investigação da realidade, este estudo pretendeu identificar que medidas foram adotadas por profissionais – de uma escola de ensino fundamental da rede pública – em casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes. A trajetória desta monografia é desvelada em sete capítulos:

O **Capítulo 1 Introdução** – mostra um panorama geral do estudo, atentando para os aspectos históricos e sociais das instituições família e escola, assim como as relações destas com a sociedade e o fenômeno da violência;

O **Capítulo 2 Objetivos** – expõe as finalidades, tanto a geral como as específicas, as quais se destinaram a presente investigação científica.

O **Capítulo 3 Violência** – discute a violência a partir de alguns conceitos, classificações e seus impactos no desenvolvimento da criança e do adolescente;

O **Capítulo 4 Infância e Adolescência** – aborda: a) conceitos, especialmente, os adotados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); b) direitos humanos em relação a essas fases da vida, particularmente, histórico e dispositivos jurídicos a partir de órgãos internacionais e nacionais, respectivamente, a Organização das Nações Unidas (ONU) e o ECA; e c) a redes de proteção existentes.

O **Capítulo 5 A Escola como Agente de Proteção** – põe em foco a instituição escolar como representante social de proteção, discutindo sua função como responsável pela formação cidadã.

O **Capítulo 6 Implicações da(o) Psicóloga(o) na Escola** – dar a conhecer as possibilidades de atuação do psicólogo, especificamente diante do fenômeno da violência doméstica contra crianças e adolescentes; além disso, mostra que a atuação do psicólogo têm norteamento indicado pelo Código de Ética Profissional e pelas produções científicas recomendadas pelo Conselho Federal de Psicologia.

O **Capítulo 7 Metodologia** – põe às claras todo o trajeto feito durante a realização deste estudo, e discute as principais ideias do método escolhido para a análise dos dados.

O **Capítulo 8 Resultados** – mostra os resultados obtidos cuja visualização está representada por gráficos e suas descrições;

O **Capítulo 9 Análise e Discussão** – expressada, a partir de três categorias de análise nas quais foram realizadas discussões com autores quanto à pontos convergentes e divergentes daquilo que compareceu na pesquisa. Além disso, a autora da pesquisa registra suas principais observações sobre o fenômeno pesquisado.

Posteriormente, apresentam-se as **Considerações Finais** deste estudo monográfico.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

- Analisar os procedimentos adotados por profissionais de uma escola pública nos casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes.

2.2 Específicos

- Caracterizar a violência doméstica contra crianças e adolescentes a partir do ponto de vista de profissionais da escola.
- Identificar, a partir dos profissionais da escola, os tipos mais frequentes de violência doméstica contra crianças e adolescentes.
- Descrever ações dos profissionais da escola nos casos – identificados por eles – de violência doméstica contra crianças e adolescentes.

3 VIOLÊNCIA

Neste capítulo abordaremos primeiramente os diversos conceitos de violência existentes e em seguida a classificação de acordo com a Organização Mundial de Saúde, enfatizando as formas como a violência doméstica contra crianças e adolescentes se mostra e suas consequências.

3.1 Conceito

Um conceito coerente com a realidade é um elemento importante para a realização de trabalhos de investigação, prevenção e intervenção. É usual que no senso comum a violência seja identificada como algo caracterizado por uma ação física, contudo há conceitos mais amplos que apresentam variações culturais.

Historicamente, a violência é um fenômeno inerente a toda sociedade, mas com expressões diferentes e sujeitas à época. O conceito de violência também sofre influências do campo ambiental, demográfico, político, cultural, social, econômico e outros. Diversas sociedades consideram como violência aquilo que não pode ser suportado (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007).

Observa-se que não basta perceber a violência como inerente ao homem nem unicamente como decorrente de uma sociedade injusta e desigual, pois, assim como pode ser resultado de um descontrole individual, é também um instrumento de poder de um indivíduo sobre o outro. Entende-se, portanto, que a violência é um fenômeno que não pode ser compreendido superficialmente, nem por meio de explicações simplistas ou maniqueístas, haja vista que as contingências que a envolvem ultrapassam esses mecanismos.

De acordo com a história, a violência aparece em diversos estudos (MICHAUD 1989; ARENDT, 1994; OMS, 2002; HAYECK, 2009; BARAZAL, 2014) como um elemento que faz parte de determinados contextos e/ou práticas – na criminalidade, nas relações familiares, na política e outros. No Brasil, os castigos corporais decorrentes da escravidão são um exemplo de violência, repercutindo até hoje nos debates e estudos sobre racismo. Considera-se a violência um aspecto histórico e que sofre influência das mudanças econômicas.

A violência pode ser estudada sob diversas perspectivas, as mais recorrentes são: sob o ponto de vista dos Direitos Humanos, como elemento estrutural, cultural ou criminal, onde a análise se inicia com a compreensão dos direitos e liberdades de todos os seres humanos, que devem ser defendidos; sob o ponto de vista estruturalista, a violência é analisada como

resultado das deficiências social, econômica e jurídica que sustentam e semeiam a desigualdade social; a perspectiva cultural foca as relações de dominação e, por fim, a perspectiva criminal realiza a investigação da violência, discutindo sobre os comportamentos vinculados à delinquência e à criminalidade (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007).

Arendt (1994), filósofa política contemporânea, considera um risco compreender a violência sob a perspectiva da “naturalização”, ponderando que esse fenômeno é político e não instintivo. Numa perspectiva política, na qual há diminuição de poder, a violência impera como forma de reação e tentativa de reconquista. A repressão policial a movimentos sociais exemplifica esta situação: quando um corre o risco de perder seu poder, os dois lados reagem para ficar com o poder.

Pino (2007) reforça o pensamento arendtiano quando refuta a violência como irracional, refletindo acerca dos contornos semânticos que a palavra violência possui e ressaltando que há diferença entre sentido e significado, sendo este último o registro formal da palavra em nossa língua, encontrado nos dicionários. O sentido muitas vezes ultrapassa o significado, que se torna insuficiente para representar toda a gama de sentimentos e atitudes que a violência evoca no imaginário coletivo.

Nos dicionários da Língua Portuguesa, encontraram-se os seguintes significados relativos à violência: a) “Qualidade de violento. Ato violento. Ato de violentar” (FERREIRA; 2000, p. 712). Nesta definição, percebe-se que a violência é sempre referente a um ato; e b) “[...] Constrangimento físico ou moral. Qualquer força material ou moral empregada contra a vontade ou a liberdade de uma pessoa; coação” (LAROUSSE, 2001, p. 1031). Esse dicionário amplia o significado de violência explicitando as formas pelas quais a violência pode se expressar, trazendo as noções da privação da liberdade, constrangimento e a coação.

No Dicionário de Conceitos Históricos, a violência é considerada como “[...] qualquer relação de força que um indivíduo impõe a outro” (SILVA; SILVA, 2010, p. 412). Arendt (1994), no livro intitulado “Sobre a violência”, investiga as causas e a natureza desse fenômeno, diferenciando-o de outros, sendo eles: poder, vigor, força e autoridade.

Nota-se que o constrangimento e a coação, no dicionário Larousse, e a noção de relação de força, no Dicionário de Conceitos Históricos são elementos que ampliam o conceito da violência que não se resumem à agressão física, no entanto, mesmo nessas obras a compreensão de violência assemelha-se à força ou poder.

É preciso compreender que a violência, além de uma questão cultural, é também uma questão econômica, sendo a atividade lucrativa que sustenta outras ilegais ou as consideradas

legais (SCHILLING, 2010). Quando a compreensão do conceito de violência se remete apenas a crimes ou agressões, corremos o risco de mascarar ou simplesmente desconsiderar as atitudes de natureza ideológica, o que é um risco para o convívio em sociedade. O crime é o ato de transgressão da lei, mas este não se expressa necessariamente por meio de uma atitude que envolva violência física ou abuso de poder, embora em alguns casos estas violências estejam presentes.

A “violência simbólica” e institucional são exemplos de ocorrências em que a agressão física nem sempre se encontra presente, mas ainda assim são expressões danosas. Bourdieu conceitua violência simbólica como instituída por meio da convivência daqueles que sofrem e também dos que exercem, tendo em vista que geralmente os dois lados não estão conscientes de suas atitudes (SOUZA, 2012; SANTOS, 2015). A violência institucional é aquela que ocorre nas instituições públicas prestadoras de serviços, e são causadas “[...] justamente pelos órgãos e agentes públicos que deveriam se esforçar para proteger e defender os cidadãos” (ILANUD, 2016, p. 117).

A violência está intimamente ligada aos problemas das relações sociais (PINO, 2007), nas quais um personagem considera a existência do outro como uma ameaça (real ou imaginária) à sua própria existência, em dimensões: física, social ou psicológica. Um dos problemas da sociedade em lidar com essa temática é que se fala muito de trabalhar com o combate, a ação contra a violência e seus efeitos, mas pouco na perspectiva da prevenção, do conhecimento e da compreensão das causas.

Outra conceituação de violência:

[...] há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10).

O autor enxerga o problema da etimologia da palavra, que desconsidera as relações mais amplas. Ainda sobre o conceito em referência, uma das justificativas relaciona-se a:

Diferentes tipos de danos que podem ser impostos: danos físicos mais ou menos graves, danos psíquicos ou morais, danos aos bens, danos aos próximos ou aos laços culturais. Os prejuízos materiais e físicos são considerados mais importantes, nem que seja porque são visíveis, mas as perseguições morais e psicológicas, a intimidação reiterada, os danos sacrílegos às crenças e aos costumes também podem ser graves. No fundo a questão é saber quais são os contornos exatos da pessoa e nada garante que esta se limite apenas a individualidade física (MICHAUD, 1989, p. 11).

Observa-se que os danos decorrentes da violência são variados e existem fatores que possibilitam que isso se perpetue, um deles é a desigualdade social. Num contexto como o de

um país subdesenvolvido, em que a desigualdade social é uma característica predominante, o desemprego, o desrespeito aos direitos humanos e o tráfico de drogas, por exemplo, favorecem a disseminação da violência. Para Chauí (1999), violência significa:

[...] 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito.

O que caracteriza a violência é, primordialmente, a relação definida pela opressão, intimidação, medo e terror. Além disso, a violência é oposta à ética na medida em que coisifica o ser humano, desconsiderando sua racionalidade, sensibilidade, linguagem e liberdade, por meio de seu silêncio e passividade (CHAUÍ, 1999). Ressalta-se que esse conceito, no entanto, não leva em conta a intenção da ação, visto que alguns atos cometidos e considerados violentos não implicam obrigatoriamente uma intencionalidade de causar dano.

Faleiros e Faleiros (2008), em relação à temática, também, sob a perspectiva da relação, conceituam o problema da violência a partir da Teoria do Poder e afirmam:

O poder é violento quando se caracteriza como uma relação de força de alguém que a tem e que a exerce visando alcançar objetivos e obter vantagens (dominação, prazer sexual, lucro) previamente definidos. A relação violenta, por ser desigual, estrutura-se num processo de dominação, através do qual o dominador, utilizando-se de coação e agressões, faz do dominado um objeto para seus “ganhos”. A relação violenta nega os direitos do dominado e desestrutura sua identidade (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 29).

Outro conceito contemporâneo de violência, amplamente utilizado, e que penetra as esferas das relações é o da Organização Mundial da Saúde (OMS), que considera: “[...] o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (OMS, 2002, p. 5).

Dessa forma, o sofrimento e a morte não são mais requisitos obrigatórios para definir o ato como violento, pois é preciso considerar outras consequências. Por exemplo, a baixa autoestima existente em alguns tipos de violência é observada apenas a médio ou a longo prazo. Além disso, muitas pessoas que passam por alguma violência não reconhecem seus contextos como tais, haja vista que determinadas situações são naturalizadas, como exemplo, crianças e adolescentes que não possuem discernimento suficiente para reconhecerem como são danosas determinadas circunstâncias ou atitudes contra elas. Consequentemente, a

negligência ou atos de omissão também são incluídos no conceito, igualmente os abusos de cunho físico, sexual e psicológico porque são decorrentes de relações opressivas de poder. Como o ato e a sua intencionalidade, para a OMS, estão diretamente ligados, são desconsiderados os acidentes, uma vez que não são propositais.

No conceito da OMS, a palavra poder não é sinônimo de violência, antes, insere-se como um elemento que pode ser utilizado, enfatizando a necessidade de se compreender as relações existentes antes de caracterizar algum ato. Nesse sentido, Barazal (2014, p. 78) afirma que “[...] há que levar a cabo a questão da intenção do agente agressor como um fator importante para sua definição” - isso empodera a relação de intencionalidade que a OMS sugere.

O trabalho infantil e a palmada são exemplos de fenômenos que implicam não só a intencionalidade, como a justificativa usada para a ação. Alguns responsáveis obrigam crianças a trabalharem, mas não possuem intenção de causar danos a elas, antes, consideram como dignificante e importante para a sua formação. Por outro lado, responsáveis ou autoridades que se utilizam intencionalmente da palmada - como um “método educativo” - reconhecem que podem causar danos, mas, não a consideram como violência.

Rosa e Tassara (2004) indicam que essa é a mesma ideia que sustenta as justificativas de responsáveis em relação a alguns maus-tratos dentro da família: afinal, eles são os pais, os responsáveis, por isso podem e devem escolher de que maneira educarão seus filhos, incluindo as agressões físicas. As autoras afirmam, também, que o sistema jurídico se exime de punir e fiscalizar tais ocorrências. Nesse sentido, ilustra-se:

[...] os juízes ancoram seus argumentos nas considerações do contexto em que “tapas, chutes, socos e queimaduras” estiveram presentes na relação pais e filhos. Dessa forma, eles produzem um discurso capaz de desqualificar a violência, adotando como premissa principal o caráter educativo de tais atos (ROSA; TASSARA, 2004, p. 38).

Dessa forma, considera-se que em relação à criança e ao adolescente, a violência é decorrente de relações abusivas de poder, já que as pessoas nessa faixa etária estão submetidas a outras e dependem destas. Observa-se como na sociedade contemporânea a violência é naturalizada e se funde à cultura. Leva-se em conta que isso constitui risco constante àqueles que estão mais vulneráveis: crianças, adolescentes, idosos e outras categorias. A reprodução da violência ocorre porque é tolerável, mesmo com o conhecimento de seus danos, e é suportável porque tornar-se parte da lógica sistemática.

Hayeck (2009) afirma que é preciso refletir sobre a violência e suas causas,

considerando a pluralidade de conceitos. Essa autora acredita que na sociedade brasileira a violência seja derivada de múltiplas causas, das quais destaca:

[...] o mau funcionamento da Justiça, impunidade, colapso da educação e da saúde, corrupção, influência da mídia, crescimento das cidades, egoísmo, ineficácia de políticas públicas das práticas de intervenção e prevenção da violência, convivência silenciosa dos envolvidos (das vítimas, dos demais, dos profissionais), entre outros (HAYECK, 2009, p.7).

Considerando a esfera política que envolve a violência, o pensamento de Arendt (1994) permite refletir sobre como a Educação tem discutido o tema. Será que esta abordagem trata apenas da violência como algo existente em relações bilaterais, ‘eu contra outro’, ou levamos em conta que é um fenômeno complexo e social? Além disso, em que medida a violência se expressa na educação e que tipos de violência estão sendo produzidos e reproduzidos nos espaços educacionais?

Atualmente, a sociedade está envolta à cultura do medo, sendo que a violência é uma das principais causas. A preocupação com esse tipo de acontecimento tem suscitado a criação de políticas públicas de atendimento para as vítimas de violência. Muitas dessas políticas são insuficientes, pois não levam em consideração as vítimas indiretas de situações violentas. Nesse sentido, as ações de prevenção à violência:

[...] precisam ser multidisciplinares, intersetoriais, multisetoriais. Romper com as antigas divisões e separações. É preciso polícia, justiça, moradia, trabalho, saúde, educação, meio ambiente, cultura, apoio às vítimas, punição e tratamento dos agressores. Há intervenções que podem ser feitas a partir dos recursos próprios, dos recursos pessoais de cada um de nós (SCHILLING, 2010, p. 15).

Ainda no que concerne à educação, “[...] grande parte das políticas educacionais sobre violência detém-se na tentativa de represar, amenizar e conter a onda da violência, administrando seus efeitos” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2005, p. 6). Considera-se que o mais eficaz seria trabalhar, primordialmente, na perspectiva da prevenção – nas escolas seria importante a ênfase na *cultura de paz*, que se relaciona a não violência dos conflitos e propõe uma perspectiva que “[...] respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes” (NOLETO, 2004, p. 42).

As discussões de problemas conjugais dos pais na frente dos filhos constituem violência dentro do lar, e, embora não ocorra diretamente contra crianças e adolescentes, ainda assim, afeta-os e influencia negativamente no rendimento escolar. Quando a violência é diretamente contra crianças e adolescentes, a situação tende a se agravar (SCHILLING, 2010).

3.2 Classificação da violência

A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica a violência em três categorias, com subdivisões, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 – Classificação da violência segundo a OMS.

Violência autodirigida	Violência interpessoal	Violência coletiva
<p>Comportamentos suicidas. Exemplos: tentativas de suicídio, pensamentos suicidas e semelhantes.</p>	<p>Violência de família e de parceiros íntimos: ocorre geralmente dentro dos lares, entre familiares ou parceiros. Exemplos: abuso infantil, violência contra a mulher e maus-tratos a idosos.</p>	<p>Violência social: crimes praticados por grupos organizados. Exemplos: atos terroristas e crimes causados por facções criminosas.</p>
<p>Agressão autoinfligida. Exemplo: automutilação</p>	<p>Violência na comunidade: ocorre na comunidade sem necessariamente haver uma relação pessoal. Exemplos: violência da juventude, estupros ou assédios e violência em escolas, hospitais, asilos e outras instituições.</p>	<p>Violência política: inclui a guerra e outros abusos governamentais.</p>
–	–	<p>Violência econômica: inclui atos de grandes grupos e corporações onde a motivação é o lucro.</p>

Fonte: Adaptado de: OMS (2002).

Essas categorias estabelecem a diferença entre os atores da violência: a própria pessoa, outros indivíduos ou um pequeno grupo e, por fim, grupos maiores, como estados, grupos políticos e demais organizações. Além das categorias, a OMS também classifica a violência de acordo com sua natureza: 1) física; 2) sexual; 3) psicológica; e 4) relacionada à privação ou

ao abandono.

A violência de natureza **física** é caracterizada pelo “[...] uso de força física que pode produzir uma injúria, ferida, dor ou incapacidade” (BRASIL, 2001, p. 52). Nesse aspecto, embora a violência de natureza física ocorra em qualquer ambiente e atinja a pessoas independentemente da idade, gênero, raça e religião, é importante frisar o impacto que ela tem na criança e no adolescente, porque gera consequências graves ao desenvolvimento biopsicossocial e na aprendizagem (MINAYO, 2009).

A violência de natureza **sexual** “[...] ocorre em relação hetero ou homossexual que visa estimular a vítima ou utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças” (BRASIL, 2001, p. 51). Muitas crianças e adolescentes são vítimas desse tipo de violência, que acarreta em problemas ligados especialmente ao crescimento físico e no desenvolvimento das habilidades sociais. Pode-se dizer que a violência sexual quase sempre ocasiona, também, a violência física e psicológica e causa danos muitas vezes irreparáveis.

A violência de natureza **psicológica** é caracterizada por “[...] agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a vítima, restringir a liberdade ou ainda isolá-la do convívio social” (BRASIL, 2001, p. 51). Em crianças e adolescentes, a violência psicológica traz danos à autoestima, principalmente quando as atitudes partem de seus pais e/ou responsáveis.

A violência de natureza relacionada ao abandono e à privação de cuidados são formas caracterizadas pela “ausência ou deserção, por parte do responsável, dos cuidados necessários às vítimas, ausência ou deserção, ao qual caberia prover custódia física ou cuidado” (BRASIL, 2001, p. 51). Geralmente as vítimas são crianças, adolescentes e idosos expostos a vários tipos de violência, entre eles, o abandono, que dependendo das circunstâncias pode levar à morte. Pode-se incluir neste perfil de violência, a **negligência**, que é a “recusa, omissão ou fracasso por parte do responsável no cuidado com a vítima” (BRASIL, 2001, p. 52).

É importante destacar que o ato violento pode ter mais de uma natureza, por exemplo, o abuso sexual infantil causado por familiares (incluída na categoria *violência interpessoal*), caracteriza-se como violência de natureza sexual, física e psicológica e, ainda, dependendo das circunstâncias em que ocorre o abuso, até abandono. Na categoria *violência na comunidade*, o estupro, por exemplo, também tem natureza sexual, física e psicológica. A agressão física da criança na creche é classificada como violência de natureza física e

psicológica.

Na categoria *violência coletiva*, podem-se citar os exemplos dos campos de refugiados (*violência coletiva* social e política), onde relatos de abusos a crianças e mulheres caracterizam violências de natureza física, sexual, psicológica, abandono e privação. Nessa perspectiva: “a criança pode experimentar situações de omissão [...]; estigmatização ou discriminação grosseira; e a impossibilidade de usar serviços públicos de saúde e assistência básica para garantir seu bem-estar” (PINHEIRO, 2006, p. 53).

Neste estudo a ênfase refere-se à violência doméstica (classificada pela OMS como *violência interpessoal*) contra crianças e adolescentes, que pode ser de natureza física (palmadas e outros tipos de agressões), psicológica (ofensas verbais e atos de humilhação), sexual (abuso e assédio), negligência (abandono ou privação).

3.2.1 Violência doméstica contra crianças e adolescentes e seus impactos no desenvolvimento

No meio familiar, crianças e adolescentes devem desenvolver-se integral e adequadamente no aspecto físico, emocional, social e afetivo. A sociedade muda constantemente, e a família como parte desta, reproduz as relações de poder, mas é também passível de transformação - a história da família aponta que esta instituição era, principalmente, uma unidade econômica, onde os casamentos eram realizados por interesses e vantagens econômicas (SQUIZZATO; PÍCOLLO; ROMERA, 2011).

Moreira, Bedran e Carellos (2011) consideram a década de 80, no Brasil, como marco para a família, com transformações significativas relacionadas à emancipação feminina: com o advento da pílula anticoncepcional e aumento da entrada das mulheres no mercado de trabalho, houve um rompimento da premissa de que a maternidade é um destino, por exemplo. Ainda nesta década, a Constituição de 1988 trouxe benefícios à instituição familiar, ademais, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (promulgado em 1990), que contribui no que diz respeito à proteção de crianças e adolescentes (MOREIRA; BEDRAN; CARELLOS, 2011).

O aspecto jurídico está presente nas relações familiares. O ECA, inclusive, é uma legislação que se pauta na centralidade da família.

As relações familiares são, na atualidade, fortemente pautadas pela lógica do Direito. Dessa forma, os pais são investidos de responsabilidade, do ponto de vista legal, por seus filhos durante a infância e a adolescência, e, por seu turno, também os filhos são responsáveis legais pelo amparo de seus pais na velhice. O desrespeito a essa norma é passível de processo judicial. Passamos então de uma

sociabilidade familiar regida pela lógica da tradição para uma sociabilidade regida pelas leis (MOREIRA; BEDRAN; CARELLOS, 2011, p. 165).

A família ao longo da história sofreu transformações, chegando hoje a ser reconhecida como um espaço privado, constituindo:

[...] um obstáculo para que se notem as consequências de uma relação assimétrica entre pais e filhos onde há violação de direitos e assim ao invés de um lugar de proteção, se torna um espaço abusivo, inacessível no qual acarreta danos ao bem-estar e a vida da criança além de dificultar a denúncia e a intervenção profissional” (SQUIZZATO, PÍCOLLO; ROMERA, 2011, p. 26).

O âmbito privado na família torna-se complexo no caso da violência, uma vez que há tendência de converter-se em ocultação quanto à manifestação da vítima (SQUIZZATO; PÍCOLLO; ROMERA, 2011). Reforçando esta premissa, Amaral (2011) aborda o caráter privado da violência doméstica e o “pacto de silêncio” tratando estes como entraves para a defesa das crianças e adolescentes. Além disso, a concepção de que os problemas familiares devem ser resolvidos apenas em casa também restaura esse ponto de vista.

A violência, apesar de ser um retrato da desigualdade em muitos casos, não está diretamente relacionada às classes sociais, podendo acontecer em famílias que não estão em situação desses tipos de riscos, como afirma Amaral (2011, p. 3): “[...] a violência intrafamiliar é universal, não circunscrita a países subdesenvolvidos e nem ligada exclusivamente às condições socioeconômicas”.

Amaral (2011, p. 4) ressalta que: “Embora seja difícil estabelecer relações causais, pesquisas evidenciam que crianças de pais alcoólicos, abusadores, violentos, negligentes sofrem impactos negativos mesmo quando não sofrem diretamente a violência, mas a testemunham”. Além desses fatores, crianças e adolescentes podem exercer na família a função de “válvula de escape”, isto é, os familiares por vezes descontam neles a violência, que passa a ser funcional para alguns membros.

Quando crianças e adolescentes são percebidos como “coisas” no seio familiar, ou apenas como um mero membro da instituição, eles são mais propensos a serem vítimas da violência. Esta afirmação está relacionada à *síndrome do pequeno poder*, que indica um ciclo de violência, onde “O indivíduo, ao ser oprimido pelo macro poder, acaba por exercer de forma desproporcional e exagerada sua pequena autoridade. Forma-se um ciclo: de violentado para violentador” (AMARAL, 2011, p. 4).

Squizzato, Pícollo e Romera (2011, p. 1) conceituam violência doméstica (ou intrafamiliar) como: “[...] fenômeno complexo que envolve elementos relacionais construídos

socioculturalmente e a família como espaço privado, no qual o exercício de poder suprime a autonomia dos outros membros”. Sobre o termo “doméstica”, conjugado à violência, Amaral (2011, p. 2) explica: “[...] sugere, ainda, que este tipo de violência se manifesta num lugar restrito e que os acontecimentos e segredos estão guardados sob o pacto do silêncio”.

A violência ocasiona danos graves à saúde, sendo, portanto, um desrespeito aos direitos humanos. Sanchez e Minayo (2006) afirmam que crianças e adolescentes são os que mais sofrem consequências derivadas de violência na saúde, isso se deve ao fato de estas fases serem de desenvolvimento. Pinheiro reafirma este pensamento quando diz que (2010, p. 54): “[...] ela tem um impacto negativo sobre a saúde psicológica e o desenvolvimento da criança”.

Em todo o mundo, crianças e adolescentes sofrem diversos tipos de violência física. Felizmente, muitas não chegam à óbito, mas as marcas emocionais destas práticas são grandes. E ainda assim, mesmo que muitas não cheguem a falecer, pode-se considerar a questão da violência doméstica contra crianças e adolescentes um caso de saúde pública. Nesse sentido, “Castigos e repressões impostos às crianças respondem ao ideário dos pais de torná-la submissa à autoridade paterna, estando intimamente relacionados às crenças culturais, sociais e religiosas” (AMARAL, 2011, p. 6).

Outro tipo de violência que ocorre no ambiente familiar é a negligência, no qual há omissão de atendimento às necessidades básicas de crianças e adolescentes, além de rejeição e indiferença para com eles (FALEIROS; FALEIROS, 2008). É uma das formas de violência mais difíceis de conceituar, pois há diversos parâmetros para considerar algo como negligência.

A área da Saúde considera, por exemplo, informações como o peso e o estado nutricional, geralmente a ausência na escola também caracteriza descaso ou negligência, mas há outras diversas formas, relacionadas ao tratamento afetivo e à socialização da criança, como: não reconhecimento da paternidade ou sequer registro da criança, adoções à brasileira (sem processo legal), o abandono de forma geral e responsabilização por tarefas de adultos, como cuidar dos irmãos ou ajudar no sustento da casa (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 34).

Existe a negligência deliberada (ocorrendo pela omissão de pais ou responsáveis que possuem condições para prover adequadamente o que for necessário ao desenvolvimento da criança e do adolescente) e a negligência que ocorre por falta de informação ou acesso a serviços. Segundo Pinheiro (2010), a negligência ocorre quando os pais ou responsáveis não dispõem de conhecimentos, meios e acesso a serviços para satisfazer as necessidades (físicas e/ou emocionais) da criança e adolescente. Vale ressaltar que, segundo Moreira, Bedran e

Carello (2011, p. 167): “Do ponto de vista do ECA, a pobreza não é motivo para o abrigo de crianças e de adolescentes, mas a negligência o é”.

Quanto à negligência não deliberada que Pinheiro (2010) cita, Sanches e Minayo (2006) afirmam que, embora essa negligência também gere danos sérios, ainda precisamos analisar os acontecimentos, pois sua ocorrência deriva do fato de que muitas famílias não têm as condições econômicas e sociais necessárias para prover o fundamental para seus filhos. Na literatura consultada, inexistem dados concretos sobre o quanto a negligência causa a mortalidade infantil, mas, sequelas podem existir em consequência deste tipo de violência. Infelizmente, esse fenômeno não é fácil de analisar, pois em muitos casos os serviços de saúde pública apresentam precariedade em seus registros.

A violência sexual também é uma realidade nos ambientes familiares. Em 2012, o Ministério da Saúde afirmou que a violência sexual era a segunda mais frequente contra crianças e adolescentes brasileiras, mais da metade das agressões ocorriam dentro das casas por parentes do sexo masculino. A quantificação desses acontecimentos ainda é difícil, pois muitas vezes a notificação não ocorre se não houver envolvimento de terceiros que auxiliem a vítima ou a encorajam a denunciar (PORTAL BRASIL, 2012).

As meninas são as mais atingidas pela violência sexual, mas tanto meninos como meninas estão vulneráveis. É mais fácil observar pais e parentes preocupados com o abuso sexual contra seus filhos em outros ambientes, mas raramente é levado em consideração o risco deste abuso dentro de casa. O silêncio no ambiente familiar é mantido e não auxilia adultos, pais e cuidadores a entenderem o que podem fazer para evitar essa situação e o que fazer quando a violência acontece (PINHEIRO, 2010). Nesta perspectiva, “Em muitos casos, as vítimas conseguem revelar a violência sofrida apenas na adolescência ou na vida adulta” (HABIGZANG; RAMOS; KOLLER, 2011, p. 467).

A violência psicológica ocorre quando o responsável abusa da sua autoridade em uma relação de poder, utilizando-se de meios agressivos e do domínio, deixando de oferecer proteção (FALEIROS; FALEIROS, 2008). Nas relações em que há violência psicológica, geralmente o pai que é agressivo, a mãe que é repressiva ou qualquer outra figura de autoridade que cumpra de maneira agressiva seu papel, são vistos com naturalidade.

Segundo Pinheiro (2010), a violência psicológica pode acontecer isoladamente dentro do lar, mas, geralmente, acontece juntamente com outros tipos de violência, pois a violência física e sexual, por exemplo, sempre envolvem algum dano psicológico. Crianças e adolescentes que sofrem insultos, desprezo, isolamento, rejeição, ameaças, indiferença

emocional e depreciação têm o desenvolvimento bastante afetado.

A violência psicológica também é difícil de quantificar, pois acontece quando, sistematicamente, os cuidadores humilham e depreciam a criança, prejudicando a autoestima e ameaçando de abandonos e outras práticas de crueldade. A violência que ocorre na infância e na adolescência pode gerar adultos agressivos e com a autoestima muito baixa, além de influenciar outros problemas, como ansiedade, dificuldades de relacionamentos interpessoais, entre outros (SANCHES; MINAYO, 2006).

Além da violência física, sexual, psicológica e a negligência, Sanches e Minayo (2006) trazem outras formas de expressão da violência contra crianças e adolescentes: estrutural, intrafamiliar, institucional e delinquencial. A violência estrutural é derivada de decisões econômicas e sociais, e muitas vezes suas manifestações são vistas com naturalidade.

A Fundação Abrinq lançou uma publicação chamada “Cenário da infância e adolescência no Brasil - 2016”¹. Alguns dados dessa obra mostram o quanto essas fases da vida ainda são deixadas em segundo plano pelas instituições públicas, principalmente nas regiões mais pobres do país. A região Nordeste continua a mais pobre e concentra a maior população de pessoas entre 0 e 14 anos de idade em situação domiciliar de baixa renda, sendo 66,4% consideradas pobres e 30,5% extremamente pobres. Esta região, também, é a que tem o segundo maior percentual de municípios sem centros culturais (aproximadamente 73,2%).

Essa realidade oferece uma visão panorâmica das possíveis dificuldades enfrentadas no desenvolvimento infanto-juvenil adequado. As três maiores expressões desse tipo de violência são: “[...] a existência de meninos e meninas vivendo ou trabalhando nas ruas; os meninos e meninas trabalhando para sobreviver e a vida de meninos e meninas dentro das instituições de privação de liberdade” (SANCHES; MINAYO, 2006, p. 31).

O trabalho infantil também é uma expressão deste tipo de violência. Atualmente, o Brasil tem uma legislação que organiza o trabalho para menores de idade, como aprendizes, mas a prática laboral da maneira incorreta ainda é uma realidade. Nesse aspecto, “[...] o Maranhão ocupa o primeiro lugar com 22% de suas crianças trabalhando. Não é mera coincidência o fato de que nesse estado estejam concentrados os mais elevados índices de desnutrição infantil, de exportação de mão-de-obra escrava e de desigualdades sociais no País” (SANCHES; MINAYO, 2006, p. 32).

A violência delinquencial relaciona-se ao delito que é o reflexo de várias mazelas

¹ Disponível em:

http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/abrinq/cenario_brasil_abrinq_mar2016.pdf?forcedefault=true

sociais, visto que várias crianças e adolescentes que cometem infrações são meninos e meninas pobres. Juntamente às dificuldades econômicas que assolam a vida dessas pessoas, existe a dificuldade de pensar um projeto de vida fora das condições materiais em que se encontram. A violência delinquencial está intimamente relacionada à violência estrutural.

As crianças e adolescentes que sofrem algum tipo de violência tendem a utilizar drogas e adquirir hábitos irregulares maléficos à saúde. Nesse panorama, há estudos que afirmam: “Essa associação pode ser gerada por comportamentos prejudiciais adotados para aliviar a dor como fumar, beber, consumir substâncias, comer excessivamente ou outros hábitos dietéticos inadequados” (PINHEIRO, 2010, p. 68).

Sanchez e Minayo (2006) afirmam que a saúde pública, a partir do século XX, propõe-se a defender integralmente os direitos das crianças e adolescentes, representados principalmente por pediatras e sanitaristas. Os argumentos giram em torno do desenvolvimento do ser humano, entendendo essas fases como fases de formação. Entretanto, essas autoras criticam a forma como o assunto ainda é tratado, afirmando que os agravos ainda são o foco dos profissionais e o atendimento ainda é voltado para reparação de danos físicos, recuperação e diagnóstico, e pouco se faz no sentido da proteção e prevenção.

Quando se fala de violência contra crianças e adolescentes, é importante entender que muitas vezes participam vários atores, que nem sempre se resumem a violentador e vítima. É comum que outras pessoas saibam da violência, mas silenciem-se, permitindo a continuidade desse ato ou até mesmo colaborando ativamente (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Sob esta perspectiva, a escola — enquanto espaço público de inserção da criança e do adolescente e representada por profissionais — que silencia diante de alguma situação, ignorando as circunstâncias, também violenta crianças e adolescentes. A escola deve colaborar para o reforço de práticas que ajudem a combater e a reduzir a violência, e os educadores são atores nesse processo (RIBEIRO; MARTINS, 2004).

Existem cerca de 63 milhões de crianças e adolescentes no Brasil (IBGE, 2010). O Disque 100 (canal de denúncias de violações contra os direitos humanos, do governo federal) revelou:

- Em 2016, da quantidade total de denúncias de violações contra crianças e adolescentes, 44,68% das violações ocorriam na casa da vítima (primeira posição no ranking).
- Em 2016, o Maranhão ocupou a 17^a posição no ranking dos estados que mais violentam crianças e adolescentes;

- No ano de 2016, o estado do Maranhão recebeu 2.023 denúncias de violações contra crianças e adolescentes. Deste total de denúncias, 2,69% correspondem à negligência, 8,49% à violência física, 2,76% à violência psicológica e 2,94% à violência sexual; e
- Em 2016, no Maranhão, os principais suspeitos das denúncias de violência são: mãe (41,25%) e pai (17,97%). Em seguida, os principais suspeitos são: padrasto, tio (a), e avó, respectivamente.

Há ainda diversos outros tipos de violência contra crianças e adolescentes que são denunciadas, ainda assim, acredita-se que os números não mostram de fato o que ocorre concretamente em lares e comunidades, e que provavelmente a quantidade de violações seja maior do que os registros mostram, pois muitas pessoas e instituições não exercem o dever de denunciar e acolher crianças e adolescentes que passam por alguma dificuldade. A escola, nesta perspectiva, é uma destas instituições que têm a responsabilidade de exercer essa função, considerando seu importante papel na formação da criança e do adolescente.

4 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Neste capítulo trataremos do conceito de infância e de adolescência, abordando sua construção histórica e social; em seguida trataremos dos direitos humanos voltados para esta faixa etária, dando enfoque ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à Rede de Proteção Integral à Infância.

4.1 Conceito

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim *infantia*, e referia-se à incapacidade de falar do indivíduo. O termo adolescência deriva do latim *adolescencia*, *adolescere*, verbo que diz respeito às transformações fisiológicas desta fase (FROTA, 2007). A Convenção sobre os Direitos da Criança considera criança “[...] todo o ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (UNICEF, 2004, p. 6). Para o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (BRASIL, 1990), é criança quem tem até os 12 anos incompletos, enquanto a adolescência está situada entre os 12 e 18 anos.

A infância é interpretada como o período de sonhos e fantasias, em que tudo é diversão e a criança é aquele ser inocente que só pensa em brincadeira e não tem motivos para fazer reclamações. A adolescência, por sua vez, é vista como um momento de conflitos e de rebeldia. Entretanto, esses conceitos tem variações: para diversas crianças a infância não é um período tranquilo, muitas se prostituem, são envolvidas no mundo das drogas, exploradas, não tem tempo para brincar, nem educação de qualidade, estando sujeitas à violência. Outrossim, há vários adolescentes que não se encaixam no estereótipo do rebelde, ademais, para alguns estudiosos da Psicologia, a adolescência é uma fase da vida socialmente construída (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

No início do século XV e mais fortemente durante o século XVI e o XVII, um movimento se iniciou com a influência de eclesiásticos e juristas, que atuavam na sociedade por meio da moralização desta, assim a Educação também foi atingida por estes ideais. Várias ordens religiosas, como os jesuítas, passaram a se dedicar à educação, principalmente de crianças e jovens. Havia a ideia de que a criança não era madura para a vida e que ela deveria passar por uma preparação, que consistia em passar pela escola. A infância passa a ser particularizada a partir do século XVIII, quando a família sofre grandes transformações e a criança passa a ocupar um lugar central. Nessa época, o cuidado não era mais

responsabilidade somente dos pais, perpassou à escola e a diversos outros especialistas (ARIÈS, 1981).

No Brasil, o atendimento à infância começa no século XIX, ao mesmo tempo em que há convivência com a exploração, o abandono e o preconceito. O Código de Menores, de 1927, foi elaborado e criou uma nova categoria infantil: o “menor”, referindo-se à criança pobre, desvalida, passível de tornar-se marginal, aquela que colocava a si própria e à sociedade em risco. Apesar de o termo “menor” ainda ser muito utilizado, em 1990 foi abolido com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (UNICEF, 2015).

Na virada para o século XX, no Brasil, começa-se a falar da adolescência de maneira mais formal, sendo representada como uma fase tempestuosa e de transformações. Na década de 60, os movimentos hippie e o estudantil contribuíram na formação da imagem da juventude revolucionária e revoltada. Essas e outras características psicossociais são assinaladas na literatura em geral, especialmente na Psicologia. Contudo, no fim do referido século, um grupo de estudiosos da abordagem sócio-histórica defendeu a inexistência da adolescência enquanto fase natural do desenvolvimento humano – “[...] não existe adolescência, mas existem adolescentes” (BOCK; FURTADO; TEIXIRA, 1999, p. 292).

Há diversos conceitos relacionados à criança e à adolescência, contudo, utiliza-se neste estudo o conceito de infância e adolescência promulgado pelo ECA, especialmente: 1) pela concernência com a faixa etária estabelecida no Brasil, para o percurso escolar regular dessas fases da vida; e 2) para reconhecer e referendar a singularidade à identidade infantil e à identidade adolescente (registradas no ECA).

Por conseguinte, essas fases constitutivas do desenvolvimento humano - embora vivenciadas de modos distintos - são ainda, historicamente, desassistidas quanto ao usufruto dos direitos. Ademais, ressalta-se a importância do citado documento como referência para a garantia de direitos que contribuem com o desenvolvimento efetivo e saudável de crianças e adolescentes do nosso país.

4.2 Direitos humanos

Os direitos humanos, atualmente conhecidos, são uma construção conceitual que ocorreu durante a História, sendo a Inglaterra o berço de muitos documentos que deram início a este seguimento evolutivo como: a Carta Magna, de 1215, e a Declaração de Direitos, de 1689 — o movimento iluminista teve grande importância neste processo:

Os direitos humanos preconizam as condições necessárias e imprescindíveis para que qualquer ser humano possa viver com dignidade, desenvolver-se integralmente como pessoa e participar plenamente da vida, independente de sexo, raça, religião, opiniões políticas, condições socioeconômicas e orientação sexual (SOLHEID; STIGAR, 2010, p. 18).

A universalidade dos direitos humanos indica que todo homem, por ser humano, tem direitos, internacionalmente. A indivisibilidade conduz ao pensamento de que a dignidade humana é também resultado de direitos civis e políticos. A interdependência, por sua vez, aponta para a relação indissociável que existe entre os direitos econômicos, civis, políticos e sociais (SOLHEID; STIGAR, 2010).

O primeiro dispositivo jurídico referente à defesa dos direitos da criança é a Declaração de Genebra, de 1924. À época, a Sociedade das Nações comprometeu-se em agir pelos princípios deste documento, que reconhece que toda criança, independentemente de raça, nacionalidade ou crença, deve ser auxiliada de maneira que possa desenvolver-se adequadamente e protegida contra explorações.

Em 1948 a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou a Declaração Universal dos Direitos Humanos que possibilitou embasamento ao Direito Internacional dos Direitos Humanos, “[...] documento que marcou o início de sistemas que integram e articulam mecanismos jurídicos e institucionais de promoção e proteção aos direitos humanos” (SOLHEID; STIGAR, 2010, p.19).

Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, instituiu a infância como um momento da vida que necessita de atenção especial. Em 1950, foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (antes, Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças), e em 1959, a Assembleia Geral promulgou a Declaração dos Direitos da Criança.

Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, documento que o Brasil assinou e ratificou em novembro de 1990. Embora não tenha nenhum artifício jurídico de obrigações, tornou-se base para documentos posteriores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ALBUQUERQUE, 2016).

A Convenção dos Direitos da Criança (1989) reafirma a família como principal instituição para a educação saudável da criança, e ressalta que na inexistência de condições para que isto aconteça, é dever do Estado garantir os direitos. É importante haver um equilíbrio entre as responsabilidades da família e do Estado no que diz respeito à defesa dos direitos das crianças.

O Estado tem obrigação legal de defender os direitos das crianças, independentemente

de quem sejam os atores da violência. Apenas recentemente estudos comprovaram que não apenas a violência de forma física acarreta danos — como registrado anteriormente —, mas a violência psicológica, caracterizada no lar, principalmente por insultos, xingamentos, deprecição e outros tipos de agressões verbais são também maléficas (PINHEIRO, 2010).

Os Direitos Humanos não responsabilizam totalmente o Estado pelo bem-estar da criança e do adolescente, mas atribui ao Estado ações em prol dos direitos, assegurando que a família cumpra seu dever de proteger e educar, garantindo os recursos por meio de políticas públicas que levem em consideração as necessidades básicas e o contexto socioeconômico de toda a população.

4.2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente

A Constituição brasileira, de 1988, estabelece em seu artigo 227, a infância e a adolescência como prioridade absoluta. No Brasil, a década de 1990 foi um momento de efetivação dos direitos humanos, e mesmo com um governo de modelo econômico neoliberal, no qual as forças do mercado têm grande importância em detrimento do desenvolvimento social, vários documentos foram ratificados e o Programa Nacional de Direitos Humanos foi criado. Como referido anteriormente, em 1990, foi criada uma legislação abrangente e detalhada: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O ECA é considerado uma das mais avançadas legislações do mundo na área de defesa de direitos de crianças e adolescentes. Ele possui diferenças significativas do Código de Menores, que tratava apenas da assistência daqueles que ainda não tinham 18 anos de idade, em especial os que tivessem cometido algum ato infracional (UNICEF, 2015).

Atualmente, crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos — os Artigos 3º, 4º e 70 do ECA consagram a proteção integral à infância e à adolescência, a fim de coibir e controlar os abusos do próprio Estado e das autoridades constituídas, como a família. Esses artigos deixam claro que é dever da família, da sociedade e do Estado proteger e garantir os direitos das crianças e dos adolescentes (BRASIL, 1990).

Apesar dos avanços, o ECA ainda é muito criticado, como exemplos, a lacuna relativa à redução da maioridade penal; e que as regras só são possíveis em nações desenvolvidas. O Brasil ainda é um dos países onde ocorre mais violência contra crianças e adolescentes, e mesmo que, em geral, a situação tenha melhorado em relação à quantidade de leis e à defesa dos direitos, ainda se observa que essa população tem os seus direitos sempre em segundo

plano.

O ECA, como legislação recente, ainda é pouco discutido e analisado na formação universitária, inclusive nas licenciaturas. São muitos os mitos sobre o mencionado Estatuto e muitos os desafios a serem superados, mas é consenso que o país teve uma decisão acertada quanto à forma de tratar suas crianças e adolescentes, mesmo que nem tudo esteja ainda efetivamente em prática.

No Relatório 25 anos do ECA, o Brasil mostra evidências concretas de que a geração que nasceu e cresceu sob a proteção dessa Lei, sofre menos que as gerações anteriores (UNICEF, 2015). De acordo com esse Relatório, em termos de mortalidade infantil e educação, o país teve melhoras significativas. Isso não significa que o Estatuto por si só é suficiente, mas é um importante dispositivo, que combinado com outras políticas públicas possibilitam que crianças e adolescentes possam desenvolver-se cada vez melhor.

O ECA considera a violência contra crianças e adolescentes um problema de saúde pública. Os profissionais de algumas categorias foram privilegiados nessa função, principalmente os da educação e da saúde, devido à proximidade com essa população. O ECA “[...] levou o legislador a prever expressamente condutas obrigatórias em situações específicas ou repercussão na vida da vítima e de sua família e no sistema de Justiça” (BEZERRA, 2006, p. 19).

Para os profissionais da área da saúde e da educação, a falta de comunicação dos casos de suspeita ou de confirmação de maus-tratos de crianças e adolescentes é uma infração administrativa por ação ou omissão. É importante ressaltar que os profissionais da área da saúde podem comunicar casos suspeitos ao Conselho Tutelar — o mesmo vale para profissionais da educação — e na ausência deste órgão, a comunicação pode ser feita ao juiz da Infância e da Juventude, não precisando da prova do crime propriamente dito, uma vez que:

[...] diante das evidências de sua ocorrência, sejam elas representadas por agressão física, emocional, pelo abuso sexual ou mesmo por intoxicação proposital, o profissional de saúde está não apenas autorizado, mas antes, obrigado a comunicar sua suspeita ao conselho tutelar, órgão. Eu sou encarregado do atendimento de crianças e adolescentes que tenham quaisquer de seus direitos ameaçados ou violados (BEZERRA, 2006, p. 21).

Existem muitos obstáculos, como as desigualdades, que impedem o desenvolvimento infanto-juvenil, e sabe-se que mais políticas públicas e programas são necessários para concretizar o conteúdo disposto em todos os documentos citados. Torna-se necessário, sobretudo, conscientização social sobre a infância e a adolescência como prioridade. O ECA,

nesta perspectiva, é uma legislação que precisa ser mais trabalhada e estudada por todos os profissionais que estão em contato com esta população, quanto mais conhecimento for disseminado sobre os direitos, maior a possibilidade de mais casos virem à tona e serem prevenidos ou solucionados.

4.2.2 A Rede de Proteção Integral à Infância

O termo rede supõe uma conexão entre instituições que têm finalidade em comum, neste caso, a de proteger e garantir os direitos das crianças e dos adolescentes. Uma rede compreende um grupo de pessoas e instituições que atuam em prol de um objetivo, cada um oferecendo seus profissionais, programas e serviços; esta forma de trabalho compartilha as responsabilidades, que são assumidas por todos (TEJADAS, 2007; FALEIROS; FALEIROS, 2008). As redes de proteção de crianças e adolescentes são constituídas por atores governamentais (podem ter abrangência municipal, estadual, nacional ou internacional) e não governamentais organizados com o objetivo de garantir os direitos.

No Brasil, as redes têm como referência o ECA e atuam em conjunto com o Sistema de Garantia de Direitos², que é “[...] um conjunto articulado de ações do Governo e da Sociedade Civil, previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente” (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 80). A Rede envolve, além do Sistema de Garantia de Direitos, outras instituições e organizações que se preocupam com o bem-estar da população infanto-juvenil.

Um dos principais objetivos do trabalho em rede é evitar a fragmentação das ações, possibilitando que várias áreas atuem juntas. A estratégia de atuação em rede rompe com o atendimento asilar, modelo centralizador e autoritário a que crianças e adolescentes que apresentavam problemas eram submetidos (internatos, patronatos e outras instituições), e permanece a proposta do convívio com familiares, amigos, parentes e comunidade. A partir da promulgação do ECA foi exigido do Estado a realização de políticas públicas que sejam

²Os organismos que fazem parte do Sistema de Garantia de Direitos são: Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente (nacional, estaduais e municipais, são órgãos do poder executivo, de caráter deliberativo), Conselhos Tutelares (órgãos públicos municipais), Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente (nacional, estadual e municipal), Varas da Infância e da Juventude (órgãos do judiciário, que atuam de forma integrada com os Conselhos Tutelares e com o Ministério Público), Promotorias da Infância e Juventude (órgão do Ministério Público), Delegacias de Proteção à Criança e ao Adolescente - DPCA, (órgão da Segurança Pública), Fóruns dos Direitos da Criança e do Adolescente (articulações nacionais, estaduais ou municipais de entidades governamentais e não governamentais de defesa dos direitos de crianças e adolescentes), Centros de Defesa (organizações não governamentais que atuam na área da defesa jurídica), Defensoria Pública (órgão do judiciário), Secretarias de governo estaduais e municipais executoras de políticas públicas (fundamentais para a Rede, atuam como serviços de atendimento) e Organizações não governamentais - ONGs (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

articuladas: programas e serviços integrados oferecendo o que a criança e o adolescente precisarem para o seu bom desenvolvimento.

A atuação em rede é importante para que cada profissional saiba seu papel e importância, e a partir dessa informação colabore com suas habilidades e conhecimentos. Igualmente, as pessoas e os grupos envolvidos com crianças e adolescentes são corresponsáveis por todo o trabalho (TEJADAS, 2007).

O principal elemento da Rede de Proteção Integral à Infância e à Adolescência (ou Rede de Atenção) é o Conselho Tutelar (CT), que constitui o órgão da microrregião ou cidade. O ECA, em seu Artigo 13, indica o Conselho Tutelar como entidade que deve ser obrigatoriamente comunicada acerca de qualquer tipo de maus-tratos a crianças ou adolescentes. O conselheiro, colaborador do CT, deve ser a pessoa que se propõe a integrar os participantes da rede e motivar o trabalho coletivo. No CT, os encaminhamentos e as medidas são providenciados, e há o acompanhamento de todo o processo (TEJADAS, 2007).

Além do Conselho Tutelar, também compõem a Rede: família, comunidade, instituições da sociedade civil, escolas, serviços de assistência social e os órgãos que fazem parte do Sistema de Garantia de Direitos. Em São Luís, a Rede de Proteção Integral ainda está sendo formada.

Ressalta-se que cada componente desta rede possui sua atribuição e todos devem trabalhar de forma conjunta com vistas a assegurar os direitos das crianças e adolescentes, atuando não só de maneira a reparar danos, mas principalmente de prevenir situações violentas (FALEIROS; FALEIROS, 2008). A Escola, neste meio, é um dos principais participantes, pois sua proximidade às crianças, adolescentes e suas famílias, geralmente é maior do que a das outras instituições.

5 A ESCOLA COMO AGENTE DE PROTEÇÃO

Neste capítulo traremos luz à instituição escolar como agente de proteção, enfatizando sua importância na formação do cidadão. Além disso, também trazemos luz a algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos educadores para agirem diante de situações de violência.

5.1 A Escola e os Direitos Humanos

O aumento de casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes e o tempo que esta população passa na escola são motivos para resgatar a função desta instituição que forma cidadãos, compartilha e produz conhecimentos, mas, também, deve proteger e defender os direitos daqueles que ela acolhe.

Nesse processo de conscientização da escola como agente de proteção, os professores, gestores e técnicos são importantes atores porque têm mais contato com as crianças e os adolescentes. Essa instituição “[...] deverá reunir em suas funções, não só instruir, mas educar e garantir direitos como comunidade que é, adequando aos direitos de crianças e adolescentes que despontaram com a reforma constitucional de 1988” (LOPES, 2008, p. 19). Entretanto, muitos profissionais ainda têm conhecimento limitado ou desconhecimento total, no que tange aos direitos e deveres garantidos na legislação vigente.

No que concerne à função da escola, o ECA em seu Art. 13, obriga que a desconfiança ou confirmação de violência sejam notificadas ao Conselho Tutelar, e considera infração administrativa:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 1990, Art. 245).

Observa-se neste artigo do ECA, que professores e gestores de instituições de ensino têm a obrigação de comunicar ao órgão competente – o Conselho Tutelar que é o principal aliado da escola em situações de violência contra menores. Urge que cada vez mais esses profissionais conheçam sua função, nesse sentido, e atuem diretamente junto à Rede, oferecendo informações sobre crianças e adolescentes.

Infelizmente, a pena que o ECA prevê para essa infração administrativa é apenas de cunho financeiro, além de ser desconhecido por vários profissionais e não ter caráter

educativo. Quando cometida a infração, considera-se necessário que outras atitudes fossem tomadas, tais como advertência e exigência de treinamentos acerca do assunto. Dessa maneira, o profissional além de saber que sua conduta não é correta, conheceria o porquê e teria oportunidade para entender a importância de sua função na promoção do bem-estar da criança e do adolescente.

Sabe-se, como mencionado anteriormente, que a violência doméstica afeta sobremaneira crianças e adolescentes, mesmo quando eles não a sofrem diretamente, como acontece com as que presenciam a violência contra a mãe. Sob essa perspectiva, prevenir e tratar a violência doméstica são formas de evitar outros tipos de violência, como a criminal (SCHILLING, 2010).

Na escola, a discriminação em geral e a violência doméstica (de todos os tipos) são a maior parte dos relatos de jovens. Schilling (2010) reforça o fato de que há ligação entre violência doméstica e outros fatores como o alcoolismo e o desemprego, além da influência que pode aparecer na vida escolar da criança e do adolescente em forma de indisciplina, dificuldade de aprender, introversão e limitações que comprometem o desenvolvimento.

O psicólogo que atua no campo da Educação pode ser um importante aliado no combate às amarras, que histórica, cultural e socialmente têm aprisionado as pessoas. Nesse seguimento, ilustra-se:

A paralisção, o conformismo, a dominação e a violência são frutos de um sistema social e econômico que estrutura a sociedade em bases da desigualdade, do desrespeito e da exploração de uns poucos sobre a maioria. É desta condição que estamos falando. O rompimento deste ciclo de paralisção e dominação passa a ser o desafio do trabalho de psicólogos em comunidades (GUZZO, 2016, p. 22).

A violação de direitos humanos é um crime que geralmente fica impune, dando continuidade a atitudes violentas (SOLHEID; STIGAR, 2010). Infelizmente, nossa sociedade ainda tem a cultura de remediar, penalizando os casos em que a violência é explícita e causa danos físicos, enquanto muitos outros tipos de violação aos direitos humanos continuam acontecendo sem punição. Nesse sentido, a escola é uma instituição que pode auxiliar cotidianamente na construção de uma cultura com base no respeito aos direitos em geral, especialmente de seus alunos, ensinando-os sobre a importância destes e como defendê-los.

Não basta apenas falar dos direitos humanos, é preciso ensiná-los, potencializando os cidadãos desde o período infanto-juvenil, para defenderem e protegerem seus próprios direitos e os dos outros. A escola deve ser um ambiente onde os direitos e deveres sejam discutidos, dessa forma poderemos falar de uma educação de fato democrática, que prioriza o pleno

respeito aos direitos humanos (SOLHEID; STIGAR, 2010).

A escola tem a obrigação legal de denunciar a violência, como dito anteriormente, mas apenas a denúncia não é suficiente, pois o propósito principal não é somente remediar, e sim prevenir a partir de um trabalho contínuo com a família e todos os outros participantes do processo educativo (SIQUEIRA et al., 2015). Ressalta-se que a denúncia é importante e deve ser feita, mas a prevenção deve ser cotidianamente realizada com todos os atores da escola. Sabe-se que isso demanda uma nova postura dessa instituição, inclusive nas relações interpessoais.

5.2 Fatores que prejudicam a ação da Escola e de seus atores

Os educadores precisam estar sempre atentos às pequenas ações e atitudes, o professor, em especial, por ser um dos atores da escola que mais convive com o aluno, “[...] é uma referência muito significativa. Portanto, a correção, a determinação e coragem na prática da verdade e da justiça são valores indispensáveis” (SOLHEID; STIGAR, 2010, p. 23). Por esse ângulo, “É preciso que o educador compreenda que essa questão é de responsabilidade da família, da sociedade, do Estado e também da escola” (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007, p. 40).

Entretanto, são várias as dificuldades que levam os educadores a não se sentirem à vontade para tomarem atitudes adequadas relativas à violência. Amaral (2011, p. 9) enfatiza que “O primeiro passo em uma atuação é o reconhecimento da violência. O professor precisa estar informado e sensibilizado para identificar o tipo de violência e os encaminhamentos necessários”. Acredita-se, também, que os educadores, munidos de informação, sentirão certa segurança diante da necessidade de denunciar. Nessa compreensão, e:

Em relação à notificação, ainda, alguns fatores podem contribuir para que o professor não a faça, como a exposição do profissional, o sentimento de despreparo, a vulnerabilidade, o risco físico e moral a que ficam sujeitos, a descrédito no encaminhamento, precariedade dos serviços, entre outros (AMARAL, 2011, p. 10).

Fernandes e Paludeto (2010) fortalecem a ideia de Amaral (2011) quando ponderam sobre a educação em Direitos Humanos.

Em relação à formação de professores para/em direitos humanos, podemos constatar que ainda é recente e, num certo sentido, tímida a introdução desta temática ao conteúdo formativo dos docentes em geral. Isso se deve ao fato de serem poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva. Somado a isso, a desvalorização docente parece senso comum (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 245).

As práticas — de prevenção relacionadas à violência — nas instituições de formação são muitas vezes pontuais e, por vezes, inconsistentes para realizarem mudanças em nível mais amplo. Igualmente, a rede de apoio ao educador muitas vezes é ineficiente ou sequer conhecida com propriedade pelos atores da escola. Todos estes fatores juntos podem levar à apatia dos profissionais diante das situações de violência.

Ferreira (2010) elenca diversos fatores que dificultam as notificações de violência doméstica contra crianças e adolescentes, por parte das escolas brasileiras:

1. Os profissionais que mais recebem treinamentos em relação a este assunto são os da área da saúde e não os da educação, muito embora sejam os profissionais da educação que passam a maior parte do tempo com essa população. Se estes profissionais não possuem formação que lhes possibilite conhecer profunda ou minimamente esta temática, a violência não é notificada, mas antes de tudo, ela sequer é identificada;
2. Os educadores não se identificam como importantes nesse processo, e a escola, como um todo, não se enxerga como “agente interruptor do ciclo da violência”; e os profissionais têm medo ou vergonha de denunciarem e assim sujeitarem-se às consequências que podem ser adversas (como a represália da família ou de outros colegas de trabalho), além disso, há ainda os que consideram que a violência ocorrida nos lares diz respeito somente à família; e
3. Os educadores não têm conhecimento suficiente do que o ECA dispõe enquanto dispositivo legal.

Atualmente, no Brasil, existem diversas possibilidades de notificar a violência doméstica contra crianças e adolescentes, sendo elas:

- Ficha de notificação específica dos serviços de saúde. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/folder/ficha_notificacao_violencia_domestica.pdf;
- Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA): sistema nacional de registro e tratamento de informações, faz parte da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), vinculada à Presidência da República. Contudo, o sistema ainda não foi implementado em todos os CT's.
- Ficha de notificação escolar: em 2008 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que faz parte do Ministério da Educação, lançou a Resolução/CD/FNDE/ nº 37 de 22 de julho de 2008, que estabelece

orientações para as instituições financiadas pelo Projeto Escola que Protege (projeto de formação continuada para educadores sobre enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes). Esta resolução disponibiliza uma ficha de encaminhamento de casos de violação de direitos de estudantes – crianças e/ou adolescente a órgão da Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível aqui:

<http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1227294.pdf>.

A SEDUC-MA teve professores e outros profissionais participando dessa formação, mas segundo essa Secretaria, não houve continuidade no trabalho e coube a cada escola a opção de querer utilizar ou não a ficha.

- Em São Luís (MA), existe a Rede Amiga da Criança, uma rede formada por 29 organizações governamentais, não governamentais e conselhos de direitos — incluindo os Conselhos Tutelares. A rede tem como foco crianças e adolescentes em situação de rua, mas atua na defesa de direitos de crianças e adolescentes em qualquer outra situação de risco. Site: <http://redeamigadacrianca.org.br/>

Na SEDUC - MA não existe procedimento padrão que possa ser utilizado na escola em casos de violência doméstica, como por exemplo, formulários ou outro instrumento norteador. Ao participar de uma reunião com os membros da Comissão sobre Drogas e Violência Escolar, da mencionada Secretaria, fui informada que, a respeito da violência doméstica, cada escola age de acordo com sua autonomia. Na ocasião, o Secretário de Educação informou que prevalece a orientação do ECA - recorrer imediatamente ao Conselho Tutelar e acompanhar o caso junto com o conselho escolar, realizando registro no livro de ocorrências da escola.

É importante mostrar ao profissional da educação que a notificação feita pela escola amplia as possibilidades de amparo, e que esta ação tem como prioridade a proteção da vítima e não necessariamente punir o agressor. Nesta perspectiva, o psicólogo escolar é um dos profissionais que pode auxiliar neste processo de conscientização e mediação entre a escola e o Conselho Tutelar, entre a escola, a família e também, a comunidade.

6 IMPLICAÇÕES DA(O) PSICÓLOGA(O) NA ESCOLA³

A atuação do psicólogo deve relacionar-se primeira e diretamente à qualidade de vida das pessoas em qualquer área na qual desenvolverá o trabalho, inclusive na condição de pesquisador. Além da prioridade referida, na escola, o direcionamento das atividades do psicólogo está intrinsecamente relacionado aos processos de ensino e aprendizagem, assim como o bem-estar para o desenvolvimento destes. Para tanto, esse profissional considerará os contextos e as peculiaridades e em que o indivíduo ou grupo estão inseridos.

Na continuidade dessa percepção, rememoram-se os dois primeiros princípios fundamentais do psicólogo, dispostos no Código de Ética do Psicólogo:

- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2014, p. 7).

Tendo em vista essa perspectiva, considera-se que a atenção aos fatores sociais – em um ou mais fenômenos psicológicos – seja parte integrante do trabalho do psicólogo. A escola é um dos espaços em que o psicólogo pode atuar colaborando com as pessoas para a sua emancipação, promoção da liberdade, dignidade integral, saúde e qualidade de vida, aprendizagem e desenvolvimento.

O psicólogo escolar e educacional, pelas leis que regem a educação brasileira, ainda não é um profissional obrigatório no ambiente escolar, no entanto, não significa que sua presença não seja essencial. Em torno disso, há lutas empreendidas – especialmente por psicólogos, profissionais da educação e assistentes sociais – em prol da inserção do psicólogo e do assistente social na escola.

Existem atualmente, no Brasil, dois Projetos de Lei (PL) que defendem a inserção do psicólogo e do assistente social na rede pública de ensino: 1) o PL nº 3.688/2000, em nível nacional, dispõe sobre a prestação de serviços desses profissionais na Educação Básica; e 2) o PL nº 034/2014, que também dispõe sobre a inserção do psicólogo e do assistente social nas escolas da rede estadual de ensino no Maranhão (ABRAPEE, 2015; ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO MARANHÃO, 2014).

³ A preferência pelo uso de “Psicóloga” no início da frase é justificada devido ao fato de que as mulheres são a maioria tanto na área da Educação como da Psicologia, não consistindo, portanto, em erro gramatical.

Atualmente, o primeiro PL citado teve parecer aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) e segue pronto para apreciação do Plenário. No que tange ao segundo PL, houve aprovação da Câmara dos Deputados, mas foi vetada pelo Poder Executivo. Contudo, o veto (MARANHÃO, 2014), posteriormente receberá pareceres das comissões pertinentes, mas isto ainda não foi realizado.

A atuação do psicólogo na escola já é garantida por lei em dois municípios brasileiros: 1) em João Pessoa-PB desde 1996, quando houve o primeiro concurso para essa função. No fim da década de 90, por meio da lei municipal nº 8682/98; atualmente, a Secretaria de Educação do município de João Pessoa tem aproximadamente 180 psicólogos (CAVALCANTE, 2015); e 2) em Aracaju-SE, por meio da Lei nº 4.825/2016 (<http://www.crp19.org.br/>).

Na instituição escolar, especialmente no processo de ensino e de aprendizagem, defende-se a importância da inserção do psicólogo, que entre outras contribuições, pode compartilhar conhecimentos psicológicos concernentes ao desenvolvimento humano em todas as fases da vida. Contudo, é preciso primeiramente que esse profissional esteja em todas as escolas públicas ou particulares, para mostrar o que é possível ser desenvolvido a partir da Psicologia e da junção desta com outros saberes comprometidos com o desenvolvimento educativo.

Atualmente, o psicólogo é um profissional requisitado na escola, considerado por vezes, peça-chave, principalmente, no auxílio relativo à aprendizagem dos discentes. No entanto, esse profissional é solicitado como um consultor da/na escola, aquele que só faz trabalhos pontuais, mas não vivencia a realidade cotidiana desse ambiente. Ademais, geralmente as atividades são voltadas somente ao “[...] atendimento às dificuldades e aos problemas, já instalados na criança, de alguma forma” (RODRIGUES et al., 2008, p. 68).

Essa concepção sobre o trabalho do psicólogo é limitada, uma vez que este profissional pode contribuir com o(a): apoio pedagógico, gestão, orientação de pais ou responsáveis, formação continuada de profissionais, orientação profissional, aconselhamento da comunidade escolar e elaboração de projetos voltados a temas que correspondem às necessidades da escola e da comunidade.

O psicólogo escolar é um profissional cuja atuação vai além da função de remediar situações conflitantes, ele trabalha também na perspectiva da prevenção. Segundo Lacerda Júnior e Guzzo (2005), a intervenção preventiva é uma metodologia que surgiu especialmente como resultado das críticas a respeito do modelo clínico e individualizante que os psicólogos

adotavam em seu trabalho na escola (e que muitos continuam adotando).

O fato de a comunidade e a sociedade em geral perceberem o papel do psicólogo escolar e educacional como “diagnosticador” não é à toa. Antunes (2008) explica que a regulamentação da profissão de psicólogo (1962) possibilitou expansão de três áreas de atuação da Psicologia: educação, clínica e organizacional.

No entanto, a educação contribuiu para o surgimento da Psicologia no Brasil, ainda que posteriormente, a área escolar e educacional esteja em segundo plano, tanto na ciência psicológica como para a educação. Dentre outras análises, isso ocorreu em consequência do momento histórico e político do Brasil – Ditadura militar. A partir desse marco, a área clínica (com proposta mais frequente de atendimento individualizado) tornou-se preferência de profissionais e alunos.

Essa justificativa constitui, também, uma das explicações para a conduta clínica-terapêutica da psicologia escolar que tende a:

[...] patologizar e individualizar o processo educativo, distanciando-se da compreensão efetiva dos determinantes desse processo e desconsiderando ações então denominadas preventivas, que deveriam voltar-se para as condições mais propriamente pedagógicas, de forma a atuar mais coletivamente, com base naquilo que hoje seria denominado de interdisciplinaridade, com os demais profissionais da educação e da escola (ANTUNES, 2008, p. 473).

Por muito tempo o psicólogo escolar realizou a intervenção clínica na perspectiva individual, o que dificulta, por vezes, a compreensão do trabalho do psicólogo na escola. Considera-se, entre outros elementos, que essa prática foi reforçada pelo período histórico vivido em nosso país, uma vez que a formação e os modelos de intervenção aprendidos são assinalados histórica e socialmente. De acordo com Mancebo (1997), após o ano de 1968, no Brasil, a conjuntura incentivou um projeto individualizante para todos os segmentos sociais.

Em consequência disso, a ruptura com o modelo individualizante tornou-se difícil na sociedade em geral, especificamente, na escola e na formação do psicólogo. Para ilustrar essa percepção, Martínez (2010) revela que boa parte dos psicólogos não sabe o que fazer quando entram na escola – possivelmente por que a perspectiva do trabalho para e com o coletivo foi pouco e nenhuma vez discutida.

A Psicologia no Brasil, a partir da década de 90, vem apresentando compreensão da atuação do psicólogo Escolar e Educacional. Em parte, isso se deve ao aumento da produção científica dos Cursos de Pós-Graduação em Psicologia, além da vasta produção científica do Grupo de Trabalho (GT) Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP (MARTÍNEZ, 2010).

Em 2008, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) instituiu o Ano da Educação e realizou diversas atividades e debates, inclusive, um Seminário Nacional intitulado “Psicologia: profissão na construção da educação para todos”. Nesse ano, vários eventos relacionados à Educação aconteceram concomitantemente em diversas cidades brasileiras. Em 2013, o CFP lançou a cartilha “Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica”, que orienta os profissionais, considerando o contexto político e suas nuances, e reforça que o fazer desse profissional na escola ultrapassa e questiona a total culpabilização do aprendiz sobre o fracasso escolar:

[...] o que possibilita a(o) psicóloga(o) estar na porta de uma escola para trabalhar com os educadores não é a quantidade de respostas bem sucedidas que ele tem para resolver problemas, mas sim o que pode contribuir para manter em exercício redes de atenção à vida, redes que foquem as potencialidades dos indivíduos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 43).

É preciso que o profissional questione a escola enquanto instituição, que pode reproduzir ou produzir as contradições da sociedade em que está inserida, nem sempre colaborando para uma formação digna e que promova o desenvolvimento da comunidade escolar. Nessa linha de pensamento, a mencionada cartilha elucida: “Além disso, considerando os processos de vida que se constituem no convívio e nas relações, condição para o ensinar e o aprender, percebemos a importância de trabalhar os conflitos e a violência que muitas vezes são produzidos nas práticas institucionais” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 30).

No âmbito da atuação em pesquisa, a Psicologia Escolar e Educacional tem por finalidade cooperar para o aprimoramento dos processos educativos, avaliando todos os fatores que os influenciam (MARTINEZ, 2010). Para isso, os profissionais utilizam conhecimentos decorrentes das mais variadas áreas e campos de pesquisa da Psicologia como ciência. Entre outros elementos, a pesquisa é importante para a atuação do psicólogo por que ela pode ser: promotora de autonomia intelectual, questionamentos sobre a prática, sobre os contextos dos quefazeres e possibilidade de consciência crítica – a partir dos dados revelados pela realidade.

É consenso entre os profissionais da educação, a importância do psicólogo na escola, mesmo com limitada compreensão sobre o fazer desse profissional. Sabe-se que a própria escola precisa compreender e efetivar sua função de proporcionar a emancipação e desenvolvimento humano. Nessa ótica, Rodrigues et al (2008, p. 69) disse: “[...] a escola

necessita estender seus objetivos educacionais para além dos acadêmicos, incluindo a perspectiva mais global de desenvolver as potencialidades humanas”.

Guzzo (2016) afirma que o psicólogo é um profissional social, e precisa trabalhar numa perspectiva comunitária, priorizando os que são menos favorecidos. Em vista disso, um dos focos do psicólogo que trabalha na interface psicologia e educação, é compreender, ética e politicamente, o cotidiano da escola, para que possa atuar proporcionando o desenvolvimento dos atores da escola. Faz-se necessário, ainda, que o psicólogo se perceba também como educador, e que tem os mesmos compromissos dos companheiros de outras profissões que estão no ambiente escolar.

6.1 Possibilidades de atuação do psicólogo escolar e educacional diante da violência doméstica contra crianças e adolescentes

A compreensão de vários atores da comunidade escolar sobre o trabalho do psicólogo ainda é relacionada ao modelo clínico, mas a prática desse profissional, em muitos aspectos, mudado há décadas. Quanto à atuação, Martinez (2010) classifica os psicólogos escolares em *tradicionais* e *emergentes*, afirmando que a atuação *tradicional* é aquela que possui histórico relativamente estabelecido, como exemplos, a avaliação diagnóstica, o atendimento e o encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; e a atuação *emergente* relaciona-se às atividades mais recentes, como exemplo, o trabalho com a comunidade onde a escola está inserida.

Os profissionais que trabalham na interface Psicologia e Educação tem realizado suas práticas nos espaços educacionais, considerando cada vez mais, os contextos. Nesse seguimento, os psicólogos:

[...] vêm buscando um modelo mais próximo das estruturas escolares, bem como uma prática mais contextualizada, participativa e criativa junto aos professores e aos alunos, assim entende-se ser possível exercer sua função de mediador e de promotor de relações interpessoais (RODRIGUES et al., p. 68).

Ainda nessa compreensão, o Conselho Federal de Psicologia pondera:

A(o) psicóloga(o), no contexto educativo, ao conhecer as múltiplas determinações da atividade educacional, pode focar mais adequadamente determinadas áreas de intervenção e desenvolver um trabalho envolvendo toda a comunidade escolar - professores, pais, funcionários, estudantes (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 54).

É importante lembrar que a coletividade deve ser um princípio levado em consideração nas atividades desenvolvidas, e o bem comum deve ser sempre o objetivo final

do trabalho do psicólogo. “As(os) psicólogas(os) podem desenvolver ações que busquem o enfrentamento de situações naturalizadas no contexto escolar, superando explicações que culpabilizam ora estudantes, ora familiares, ora professores” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 56).

Entende-se que uma das situações naturalizadas no contexto escolar é a violência doméstica contra crianças e adolescentes. Entre os profissionais envolvidos com a Educação, o psicólogo tem o dever de fornecer informações aos profissionais e pais ou responsáveis sobre os prejuízos da violência doméstica para o desenvolvimento integral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça a atividade anteriormente mencionada quando afirma:

Art. 70. É **dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação** dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações: [...] III - a **formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social** e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Esse último artigo responsabiliza as instâncias governamentais a formarem e capacitarem profissionais para atuarem na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Considerando esse ponto de vista, o psicólogo é um profissional que pode colaborar nesse processo, principalmente na perspectiva da prevenção. Entretanto, Guzzo (2016) afirma que a Psicologia e outras profissões se referem ao termo prevenção, comumente contemplando-a em várias intervenções, no entanto, há por vezes equívoco, uma vez que a prevenção deve ser um processo contínuo, enquanto a intervenção é geralmente pontual. Nessa concepção, a autora alerta:

Diante de uma realidade hostil e violenta as pessoas têm dificuldade de reconhecer elementos do cotidiano que se tornam prejudiciais à sua vida ou de seu grupo social, ao mesmo tempo em que perdem a condição de construir formas de se defenderem contra estas condições, tornando-se vulneráveis (GUZZO, 2016, p. 20).

Segundo Rodrigues (2008), a prevenção pode ser realizada em três níveis: primário, secundário ou terciário. A prevenção primária refere-se às ações voltadas para grupos amplos que não apresentam problemas psicológicos graves e tem um caráter educativo. A prevenção secundária é voltada para grupos que já possuem problemas psicológicos, incluindo a noção

de grupos de risco; e a prevenção terciária é voltada para o tratamento ou minimização dos efeitos de uma doença que já existe. É importante salientar que o uso da palavra “doença” se deve ao fato de que a noção de prevenção é oriunda de estudos da área da Saúde, isto não significa que, na perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional a prevenção se dá em torno de tratamento de “doenças psicológicas”.

O psicólogo pode atuar em qualquer um dos três níveis de prevenção citados, mas defende-se que no ambiente escolar seja priorizada a prevenção primária, que possui caráter educativo e visa evitar que possíveis problemas apareçam. Para Lacerda Júnior e Guzzo (2005, p.241) esse tipo de prevenção além de atender a maior parte da população, tem o objetivo de “(...) transformar a realidade de uma sociedade que produz o sofrimento humano”.

Cabe, portanto, ao psicólogo, ter conhecimentos acerca do que é a violência, de como ela se mostra, quais são as consequências, como intervir e como prevenir. Assim, conforme Guzzo (2016), o ideal seria a ação do psicólogo no modelo de *intervenção preventiva emancipatória*, que pretende conscientizar as pessoas a respeito dos seus contextos: a realidade, as dificuldades, forças, limitações (e os porquês delas) e ainda, sobre possibilidades de transformações. A autora indica os objetivos desse modelo, que consistem em:

1. identificar e analisar como pessoas percebem situações vividas e seus elementos, capazes de se constituírem em indicadores para promoção do bem-estar e prevenção dos maus tratos a crianças e adolescentes;
2. identificar e analisar como se organizam as redes de apoio afetivo e social, especialmente tendo como foco de análise a família, a escola e a comunidade;
3. gerar uma proposta de capacitação para a intervenção em seus diferentes eixos, em um modelo que prioriza a maioria da população, a ação proativa para além do indivíduo e a compreensão do desenvolvimento humano situado social e historicamente.
4. fornecer subsídios para a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas para proteção e promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes (GUZZO, 2016, p. 23).

Tendo isto em vista, conclui-se que o psicólogo escolar e educacional é um profissional que tem muito a contribuir com o ambiente educacional, especialmente no que diz respeito à prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes, principalmente a partir de algumas ações, como: a) Observação dos comportamentos, escutando e dando voz aos alunos; b) Orientação dos demais atores da escola a respeito do tema (realizando, por exemplo, debates e formações continuadas); c) Realização de contatos com as famílias e a comunidade, sensibilizando-os sobre as consequências da violência no desenvolvimento humano e no processo de ensino e de aprendizagem; d) Alerta aos alunos, familiares e comunidade quando forem observadas situações vulneráveis; e) Denúncias ou encaminhamento aos órgãos competentes, com acompanhamento dos casos; e f) Criação de

Conexões – que sejam efetivas – entre as redes de apoio, a escola e toda a comunidade.

7 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a discussão e interpretação das informações desta pesquisa qualitativa teve como base a Dialética, uma vez que esta tem como diretriz a interpretação da realidade, considerando características relacionadas às contradições. O homem como inacabado, passível de e desenvolvimento, dominador e modificador das forças da natureza, e, mesmo que não a compreenda em sua totalidade, pode criar e transformar sua história a partir das contradições existentes na realidade.

A Dialética na Grécia Antiga, com os filósofos Sócrates, Heráclito e Aristóteles era considerada a arte do diálogo. O método evoluiu até corroborar a ideia com argumentos suficientes para definir os conceitos envolvidos em uma discussão. A dialética era uma forma de pensar o mundo e suas relações que iam de encontro aos sistemas organizacionais da sociedade.

A classe dominante não considerava vantajoso divulgar uma forma de pensar que tivesse a contradição e a transformação como conceitos-chave. Atualmente, define-se a Dialética como o “[...] modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2000, p. 8).

Na pesquisa qualitativa, a dialética é um método interpretativo que é dinâmico e considera o contexto político, econômico e social onde um determinado fenômeno se desvela. A respeito dos fenômenos compreende-se não como um “conjunto de coisas”, mas um conjunto de processos, cada qual com suas peculiaridades, divergindo e convergindo entre si.

Um dos conceitos do método dialético, como citado antes, é a contradição: todas as coisas possuem suas contradições e são justamente as divergências e conflitos que sugerem a transformação. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 35), “[...] o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno”.

No método dialético, o pesquisador precisa estudar percorrendo diversos contextos, considerando todos os seus aspectos, uma vez que os fatos sociais não são entendidos por uma lógica rígida e finalizada, pelo contrário, são sempre processuais, mutáveis e passíveis de intervenções influenciadas pela cultura, economia, política, história etc. A dialética embora não negue o aspecto quantitativo, parte do pressuposto que considera o qualitativo, contrariando o percurso positivista.

Entretanto, Minayo (2001, p.22) comenta que a visão positivista nos influenciou a pensar o aspecto qualitativo e quantitativo como opostos, no qual o primeiro seria mais propenso ao subjetivismo, enquanto que o segundo relaciona-se a dados objetivos. A autora aponta que a natureza de cada um é diferente, e “[...] se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Convém lembrar que o método dialético mesmo analisando parte de um fenômeno, não permite a dissociação do todo, sendo a quantidade um dos aspectos dos fenômenos. Assim, o pesquisador deve acarear os conceitos vistos como certos com outras realidades para a obtenção de uma nova realidade. Enfim, considera-se a dialética relevante, especialmente pela característica dinamicidade, o que significa possibilidade de análise e transformação de um fenômeno.

7.1 Cenário da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola de ensino fundamental da rede estadual, localizada num bairro Central do município de São Luís-MA. A escola existe aproximadamente há 55 anos, e funciona nos três turnos: com o Ensino Fundamental II – no matutino, o Ensino Fundamental I – no vespertino; e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – de nível Ensino Fundamental e Ensino Médio – no noturno.

Possui no seu quadro de servidores, trinta e sete (37) profissionais, sendo:

- Gestores: uma (1) diretora geral e uma (1) diretora adjunta;
- Técnicos: um (1) supervisor e dois (2) Apoios Pedagógicos;
- Professores: vinte e cinco (25);
- Outros profissionais: três (3) agentes administrativos e seis (6) auxiliares de serviços gerais.

A escola possui quatrocentos e dezenove (419) alunos matriculados, a saber:

- Fundamental I: oitenta e seis (86);
- Fundamental II: cento e sessenta e quatro (164);
- Ensino Fundamental/EJA: noventa e dois (92);
- Ensino Médio/EJA: setenta e sete (77).

Os alunos matriculados na escola são do próprio bairro e de bairros vizinhos. A área em que estes bairros se encontram é reconhecida como um espaço de grande expressão e desenvolvimento da cultura popular. Esta área é conhecida, também, como um local de

vulnerabilidades econômicas, sociais e educacionais, afetada por problemas como tráfico de drogas e suas consequências: brigas de facções criminosas, assaltos, furtos etc.

7.2 Caracterização da amostra

Aspirou-se entrevistar o universo de profissionais desta instituição escolar, composto por 20 profissionais – gestores, professores e técnicos – envolvidos com o ensino fundamental regular. Todavia, foi possível compor a amostra de 11 (onze) profissionais, que equivale a 55% do universo. Pretendeu-se que os participantes fossem de ambos os sexos, independente de etnia, raça e religião; são profissionais que têm envolvimento com os alunos, embora tenham diferente relações cotidianas.

Utilizaram-se para constituir a amostra desta pesquisa, critérios de inclusão e de exclusão. Os Critérios de inclusão foram: a) Ser professor, técnico ou gestor da referida instituição; b) No caso do professor, lecionar em turmas de ensino fundamental regular I e/ou II; e c) Ser participante desta pesquisa de modo espontâneo; e os Critérios de exclusão foram: a) Trabalhar como professor, técnico ou gestor em outra instituição; b) Lecionar apenas em turmas que não sejam do ensino fundamental regular I e/ou II; e c) Não participar da pesquisa de outro modo que não seja por vontade própria.

Utilizou-se um questionário socioprofissional cujo objetivo foi subsidiar a análise dos dados e conhecer melhor os participantes da pesquisa. A partir dessa segunda justificativa, apresentam-se algumas características dos profissionais (onze) que compuseram a amostra:

- 1) Disseram pertencer ao sexo feminino – 9 entrevistados e 2 ao sexo masculino;
- 2) Pertencem às faixas etárias: 41 a 50 anos – 7 entrevistados; 51 a 60 anos – 3 entrevistados; e mais de 60 anos – 1 entrevistado;
- 3) Exercem as seguintes funções: professores – 7 entrevistados; gestores – 2 entrevistados; e técnicos – 2 entrevistados;
- 4) Tempo de atuação profissional: 20 a 30 anos – 1 entrevistado; 11 a 20 anos – 1 entrevistado; 1 a 10 anos – 5 entrevistados; e menos de 1 ano – 4 entrevistados;
- 5) Tempo de atuação no Ensino Fundamental: mais de 10 anos – 2 entrevistados; 6 a 10 anos – 1 entrevistado; 1 a 5 anos – 4 entrevistados; e menos de 1 ano – 4 entrevistados; e
- 6) Formação acadêmica: Pós-Graduação – 5 entrevistados; Graduação – 5

entrevistados; e Ensino Médio (Magistério) – 1 entrevistado.

7.3 Instrumentos e técnica

Utilizaram-se os instrumentos de acordo com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CNS/CONEP) dizem respeito: documentos: a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) para os participantes da pesquisa, tendo em vista que todos são maiores de idade; b) Questionário (Apêndice B) para coletar dados socioprofissionais; e c) Roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice C).

7.4 Procedimentos

Quando foi pensada a temática da pesquisa, um dos locais pretendidos foi essa instituição escolar. A pesquisadora escolheu a escola: por morar no bairro e conhecer suas vulnerabilidades, considerando como um compromisso ético contribuir com sua comunidade; e estudou na escola onde a pesquisa foi realizada, conhecendo, portanto, um pouco da história da instituição.

Solicitou-se uma declaração da Coordenação de Psicologia – COPSI (Anexo I), a qual foi apresentada à gestora para consultar a possibilidade da pesquisa. Soube-se que pesquisas a serem realizadas em escolas estaduais recebem autorização da SEDUC (Anexo II). A partir disso, os seguintes passos foram percorridos:

- 1) O projeto de pesquisa foi entregue e submetido à Coordenação do curso de Psicologia/UFMA para a análise e emissão do parecer de uma docente do Departamento de Psicologia;
- 2) O projeto de pesquisa foi inserido na Plataforma Brasil;
- 3) Houve, também, demora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) no que se refere à clareza das pendências – as solicitações foram respondidas, mas até o momento o parecer não foi concedido. Decidiu-se dar sequência à pesquisa, considerando também, o reduzido tempo;
- 4) Realizou-se estudo piloto com dois professores de ensino fundamental que não lecionam na mencionada escola, com vistas ao aperfeiçoamento dos instrumentos e dos procedimentos;

5) Discutiu-se os resultados do estudo piloto e alguns ajustes foram feitos;

6) O Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE foi entregue aos participantes (inclusive no estudo piloto) para leitura e uma data foi agendada (antes da realização da entrevista) para a devolução e possíveis esclarecimentos;

7) Após a assinatura do TCLE, o questionário socioprofissional foi entregue ao participante, que também teve um tempo para respondê-lo;

8) Os locais para realização do questionário e das entrevistas foram indicados pela gestora – sala dos professores e sala de aula quando desocupadas. Considerou-se os ambientes adequados; e

9) Em seguida, a pesquisadora entregou uma cópia do roteiro da entrevista para que o participante acompanhasse as perguntas, e iniciou-se a aplicação desse instrumento. O tempo de duração variou de 15 minutos a 1 hora, e o total de entrevistas foram realizadas num período aproximado de três meses.

Convém ressaltar que durante todo o processo da investigação, foi considerada a Resolução nº 466/2012 do CNS/CONEP e o Código de Ética do Psicólogo. Este é um importante documento orientador que visa assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. O sigilo e o respeito foram princípios norteadores da pesquisa corroborando a Resolução em referência, desta forma, todos os envolvidos têm suas informações protegidas com a finalidade da garantida confidencialidade das informações.

Quanto aos resultados, fruto das informações dos participantes da pesquisa, apresentam-se de forma qualitativa e quantitativa, por meio de gráficos. Convém registrar que embora os participantes da pesquisa – gestores, técnicos e professores – tenham diferentes relações cotidianas com os alunos, neste estudo optou-se por realizar a análise geral dessas convivências, sem diferenciar as funções de cada participante, considerando que todos são profissionais da educação.

Para a análise desta investigação, feita à luz da dialética, foram adotados estudos de Minayo (2001), cujas propostas são:

a) Ordenação de dados – todas as informações obtidas no campo foram mapeadas. Realizou-se leituras criteriosas de cada questão e, em seguida, fez-se a releitura do conteúdo, inclusive os relativos às observações da pesquisadora;

b) Classificação dos dados – nesta etapa é importante considerar que os dados inexistem por si mesmos, eles são estruturados a partir das indagações do pesquisador,

fundamentadas teoricamente. Depois de repetidas leituras e comentários dos conteúdos das entrevistas, realizaram-se questionamentos visando identificação do que foi expressado de modo relevante nas falas dos participantes. Com base nisso, três categorias específicas foram elaboradas: 1) Caracterização da violência doméstica na perspectiva de educadores; 2) Ações dos educadores em casos de violência doméstica; e 3) Conhecimento teórico sobre violência doméstica.

Ressalta-se que no método dialético as falas dos participantes são assinaladas considerando o seu contexto para alcançar melhor o entendimento do objeto investigado. Ademais, esse método revela que no percurso do conhecimento não há um ponto final, mas um processo de construção onde a relação é dinâmica. Dessa maneira, os resultados de uma investigação são compostos em confronto com a realidade social, e não devem se restringir somente a um dado da investigação (MINAYO, 2001).

Na interpretação de cunho dialético o contexto histórico, político e social onde o grupo estudado está inserido são levados em consideração. Considera-se pertinente informar que estes contextos não passaram despercebidos pela pesquisadora, eles não somente impulsionaram inicialmente esta pesquisa, como foram lembrados desde sua fase exploratória até a analítica.

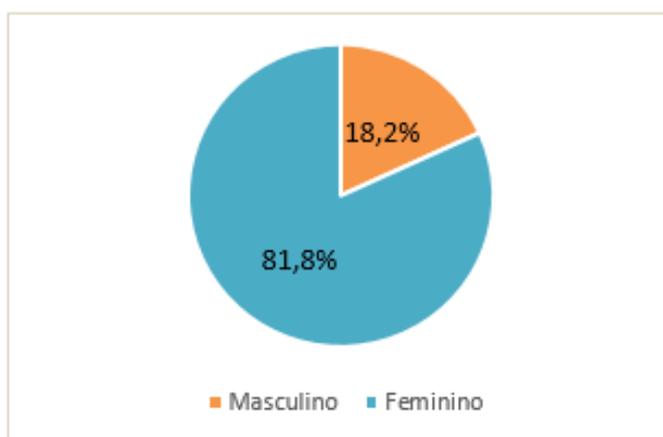
8 RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo descrever os resultados que foram obtidos a partir da entrevista e do questionário socioprofissional. Esses resultados serão apresentados por gráficos e suas descrições em números relativos e percentuais.

8.1 Do questionário socioprofissional

Primeiramente, apresentam-se resultados (gráficos 1 a 6) referentes ao questionário socioprofissional aplicado aos participantes, considerando os seguintes itens: 1) Sexo; 2) Faixa etária; 3) Função; 4) Tempo de atuação na escola; 5) Tempo de atuação no ensino fundamental; e 6) Formação acadêmica.

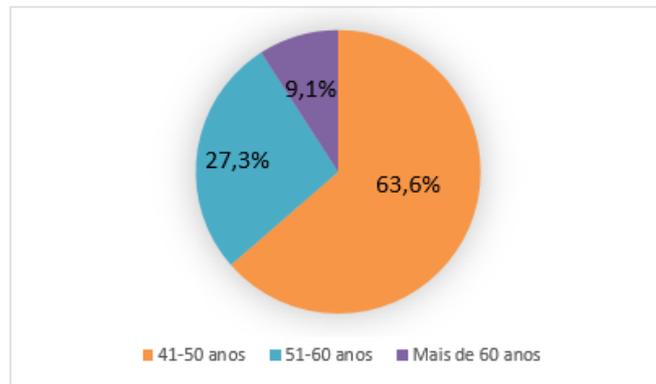
Gráfico 1 – Sexo dos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 1 mostra que dois participantes (18,2%) disseram pertencer ao sexo masculino e nove (81,8%) ao sexo feminino.

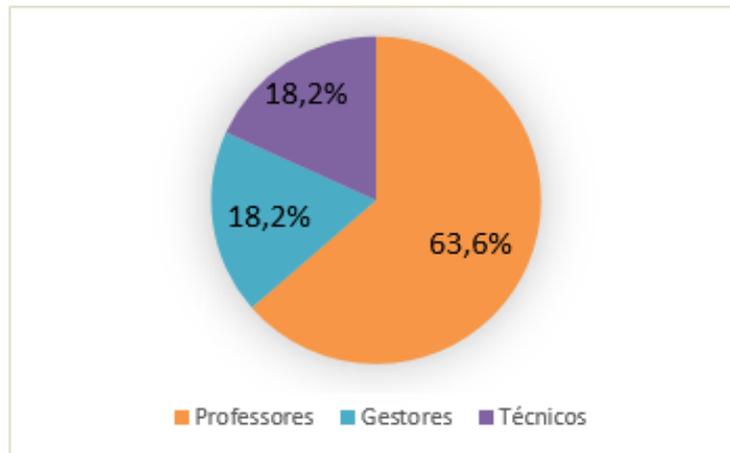
Gráfico 2 – Faixa etária dos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 2 mostra que sete participantes (63,6%) possuem entre 41 e 50 anos de idade, três participantes (27,3%) têm entre 51 e 60 anos e um (9,1%) tem mais de 60 anos.

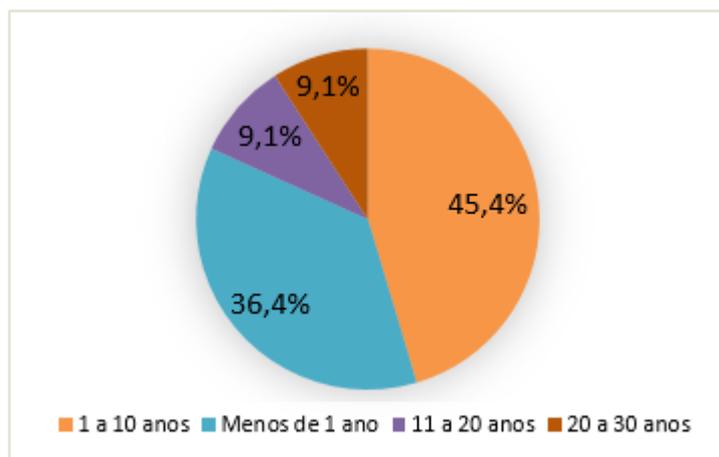
Gráfico 3 – Função dos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 3 indica que dois participantes (18,2%) são gestores, dois (18,2%) são técnicos e sete (63,6%) são professores.

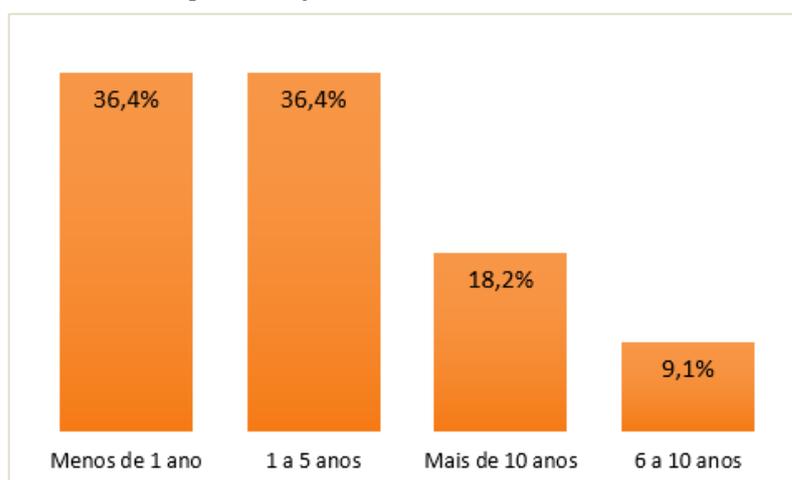
Gráfico 4 – Tempo de atuação na escola.



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 4, referente aos participantes que trabalham nesta escola, pode-se notar que cinco (45,4%) atuam de um a dez anos; quatro (36,4%) estão há menos de um ano; um (9,1%) está entre 11 e 20 anos; e um (9,1%), entre 20 e 30 anos.

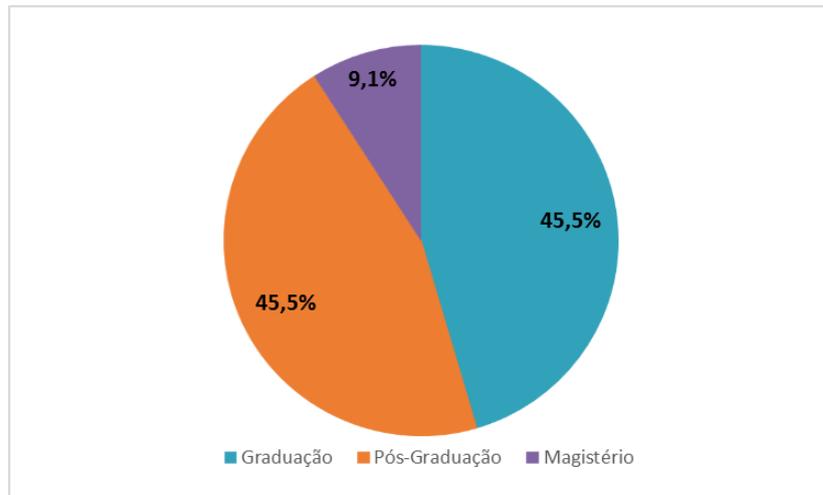
Gráfico 5 – Tempo de atuação no ensino fundamental.



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 5 mostra que: quatro participantes (36,4%) estão há menos de um ano no ensino fundamental; quatro (36,4%) atuam cerca de um a cinco anos; dois (18,2%), há mais de dez anos; e um participante (9,1%), de seis a dez anos.

Gráfico 6 – Formação acadêmica.



Fonte: Elaborado pela autora.

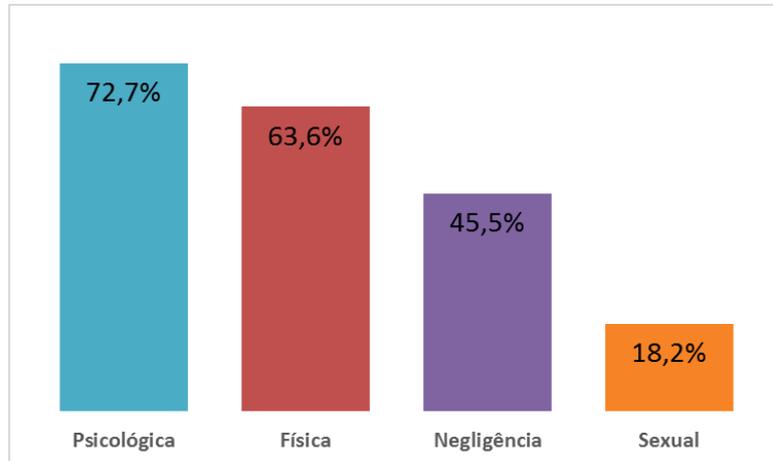
De acordo com o gráfico 6: cinco participantes (45,5%) possuem pós-graduação; cinco (45,5%) concluíram a graduação; e um (9,1%) possui ensino médio (magistério).

8.2 Das entrevistas

Apresentam-se a seguir, os gráficos (7 a 15) relativos às perguntas do roteiro de entrevista e suas respostas. Como anteriormente registrado, em algumas perguntas os resultados aparecem em mais de um gráfico (gráficos com número e letra), devido à estrutura da pergunta e de suas respostas.

Pergunta 1: O que você considera violência doméstica (intrafamiliar) contra crianças e adolescentes?

Gráfico 7: Tipos de violência doméstica contra crianças e adolescentes.

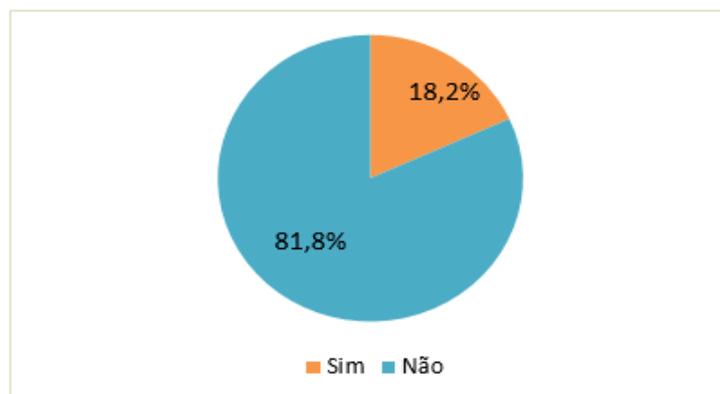


Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta pergunta os participantes citaram vários tipos de violência doméstica, alguns trouxeram mais de um tipo: oito participantes (72,7%) referiram-se à violência psicológica como violência doméstica contra crianças e adolescentes; sete (63,6%) indicaram a violência física usando palavras como espancamento, abuso físico, palmada e bater; cinco participantes (45,5%) indicaram a negligência como violência doméstica contra crianças e adolescentes; e dois (18,2%) citaram a violência sexual contra crianças e adolescentes.

Pergunta 2: Nesta escola, você conhece crianças ou adolescentes que tenham sofrido algum tipo de violência em casa? Caso conheça, que atitude (s) foi/foram tomada (s)?

Gráfico 8 – Conhecimento de casos de violência doméstica.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do gráfico 8 demonstram que: nove participantes (81,8%) disseram não conhecer nessa escola nenhum caso de violência doméstica e dois participantes (18,2%) disseram ter conhecimento.

Atitude em caso

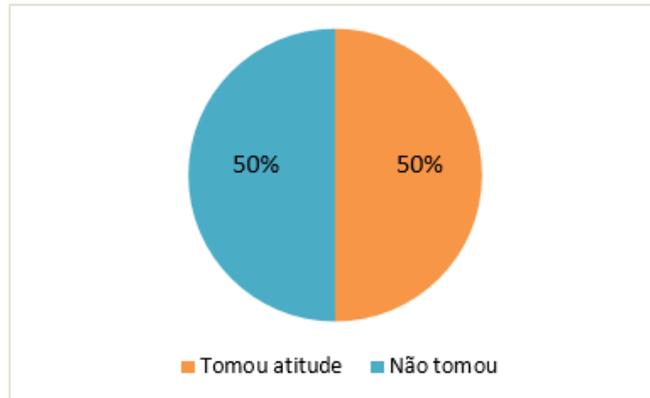


Gráfico 8A – afirmativo.

Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 8A mostra o total de participantes (2) que tiveram conhecimento de casos de violência doméstica, e apenas um (50%) tomou atitude chamando os responsáveis da vítima à escola para uma conversa.

Pergunta 3: Há dificuldade(s) em tomar atitude(s) em relação a casos de violência doméstica contra a criança e o adolescente? Caso exista(m), quais são?

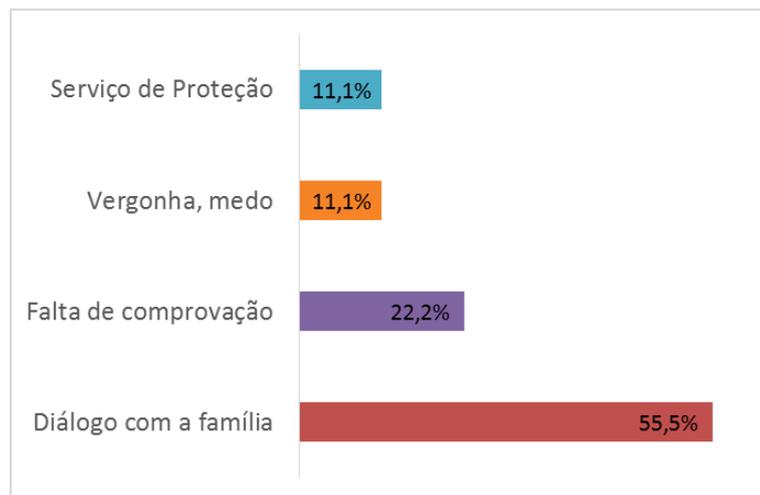
Gráfico 9 – Tipos de dificuldades de atitudes em casos de violência doméstica.



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 9 nos mostra que: nove participantes (81,8%) disseram ter diversas dificuldades em tomar atitude em relação à violência contra crianças e adolescentes; e dois participantes (18,2%) afirmaram que não têm dificuldades.

Gráfico 9A – Dificuldades de tomada de atitude diante da violência doméstica.



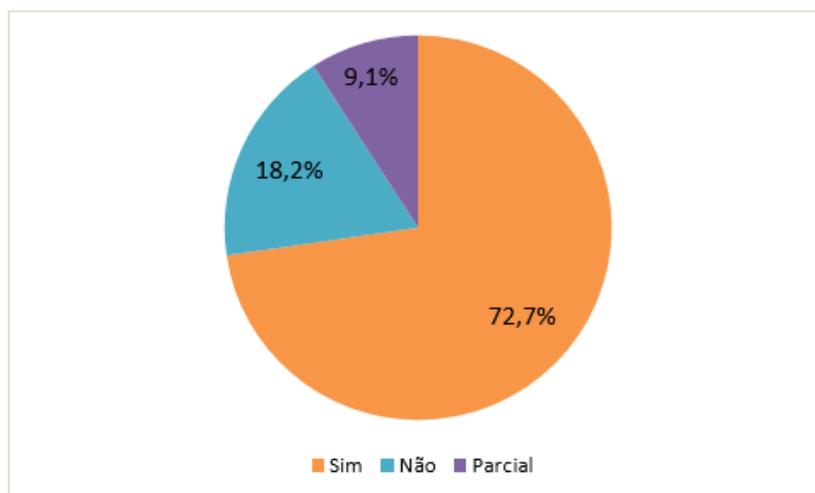
Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 9A mostra as dificuldades citadas pelos participantes (9): cinco participantes (55,5%) indicaram o diálogo com a família como a principal dificuldade; duas (22,2%)

mencionaram a falta de comprovação; um (11,1%) disse ter medo/vergonha de denunciar; e um (11,1%) justificou, criticando a ineficácia dos serviços de proteção, citando o Conselho Tutelar.

Pergunta 4: Você acha que a escola tem responsabilidade em casos de violência doméstica contra a criança e o adolescente? Justifique.

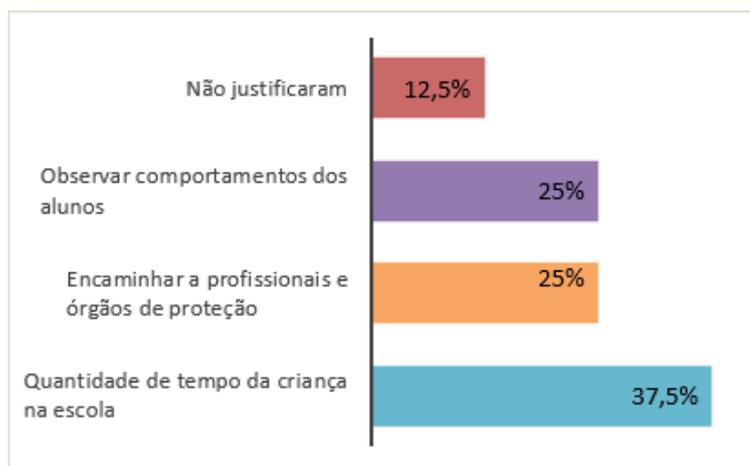
Gráfico 10 – Responsabilidade da escola em casos de violência doméstica.



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados do gráfico 10 mostram: oito participantes (72,7%) acreditavam que a escola tem responsabilidade diante de casos de violência doméstica; dois participantes (18,2%) informaram que a escola não tem responsabilidade; e um participante (9,1%) disse que a responsabilidade da escola é parcial.

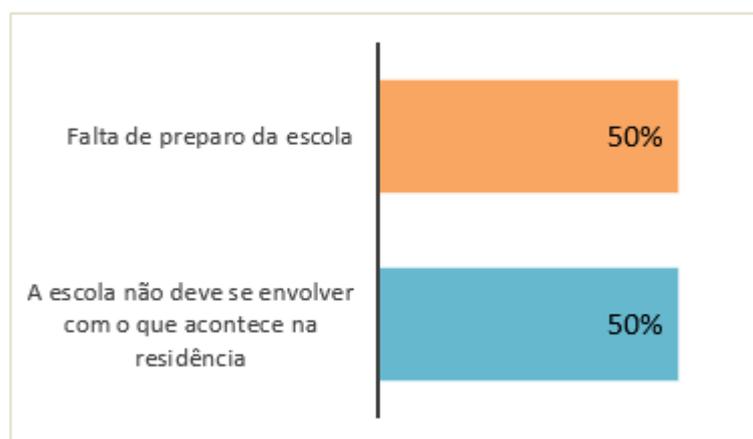
Gráfico 10A – Tipos de responsabilidades da escola em casos de violência doméstica.



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 10A traz as justificativas dos participantes (8) sobre a responsabilidade da escola: três (37,5%) justificaram que a escola tem responsabilidade porque é nela que crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo; dois (25%) afirmaram que a escola tem o dever de encaminhar à psicólogo, assistente social e aos órgãos de proteção; dois (25%) apontaram que a escola é responsável por observar o comportamento dos alunos; e um participante (12,5%), embora tenha atribuído responsabilidade à escola, não justificou.

Gráfico 10B – Justificativas pela não responsabilidade da escola em casos de violência.



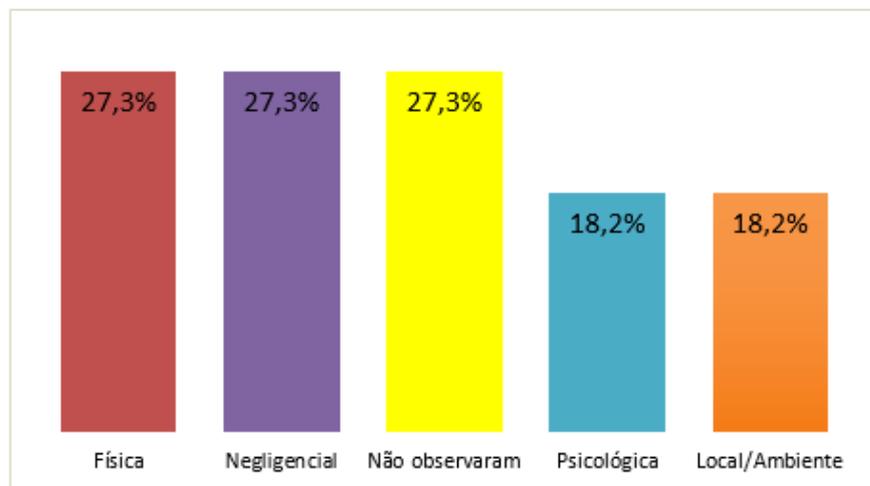
Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 10B mostra as justificativas dos participantes (2) que responderam que a escola não tem responsabilidade: um participante (50%) respondeu que a instituição escolar

não deve se envolver com o que acontece na residência; e um (50%) justificou a não responsabilidade da escola pela falta de preparo das instituições educacionais.

Pergunta 5: Qual (is) o (s) tipo (s) de violência doméstica contra a criança e o adolescente que você mais observa no bairro em que você trabalha?

Gráfico 11 – Violência doméstica contra crianças e adolescentes observadas no bairro.

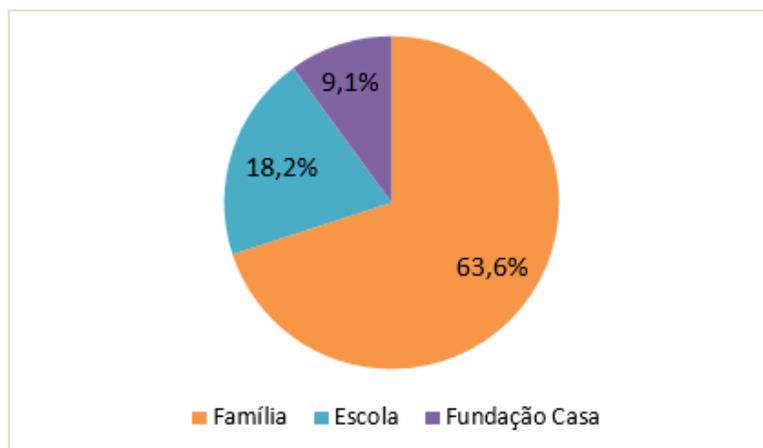


Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 11 mostra os principais tipos de violência doméstica contra crianças e adolescentes, observados pelos participantes no bairro em que trabalham (alguns participantes indicaram mais de um tipo): três (27,3%) indicaram a violência física; três (27,3%) a negligência; dois (18,2%) a violência psicológica; e dois (18,2%) citaram a comunidade como inadequada para crianças (devido à exposição a álcool e festas); e três (27,3%) participantes disseram que nunca observaram.

Pergunta 6: Em quais instituições você observa maior frequência de violência (doméstica ou de outro tipo) contra a criança e o adolescente?

Gráfico 12 – Instituições apontadas com maior frequência de violência doméstica.

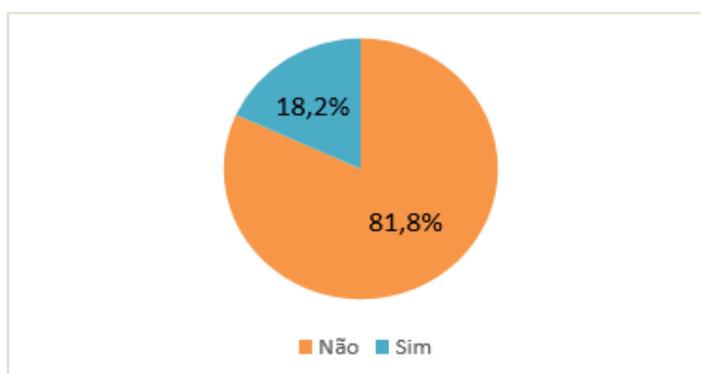


Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 12 indica as instituições apontadas – pelos participantes – como as que mais violentam crianças e adolescentes: família – oito (63,6%); escola – dois (18,2%); e "Fundação Casa"⁴ – um (9,1%).

Pergunta 7: Você já identificou na sala de aula criança ou adolescente que sofreu violência doméstica? Caso tenha identificado, como você percebeu?

Gráfico 13 – Violência doméstica identificada em sala de aula.

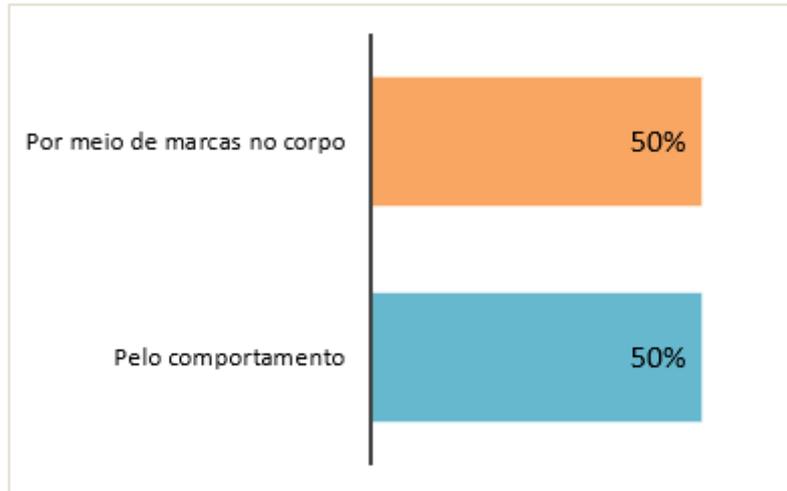


Fonte: Elaborado pela autora

⁴ No estado do Maranhão, a "Fundação Casa" corresponde à FUNAC - Fundação da Criança e do Adolescente.

O gráfico 13 mostra que nove participantes (81,8%) disseram nunca ter identificado em sala de aula algum tipo de violência doméstica contra criança ou adolescente; e dois (18,2%) já observaram.

Gráfico 13A – Como a violência doméstica foi identificada.

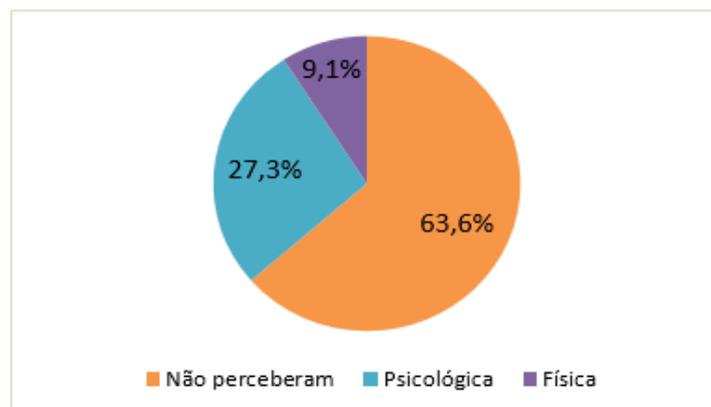


Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 13A mostra o total de participantes (2) que identificaram em sala de aula algum caso de violência doméstica: um (50%) identificou por meio de mudanças no comportamento do aluno; e o outro (50%), por intermédio de marcas no corpo da vítima.

Pergunta 8: Que tipo de violência contra a criança e o adolescente você percebe com maior frequência na sala de aula?

Gráfico 14 – Violências percebidas frequentemente em sala de aula.



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 14 apresenta: sete participantes (63,6%) que não identificaram nenhuma violência em sala de aula; três (27,3%) que perceberam a violência psicológica frequente em sala de aula, citando o *bullying* como a principal; e um (9,1%) que percebeu a violência física.

Pergunta 9: De forma espontânea, você já buscou conhecimentos sobre a violência doméstica contra a criança e o adolescente? Quais?

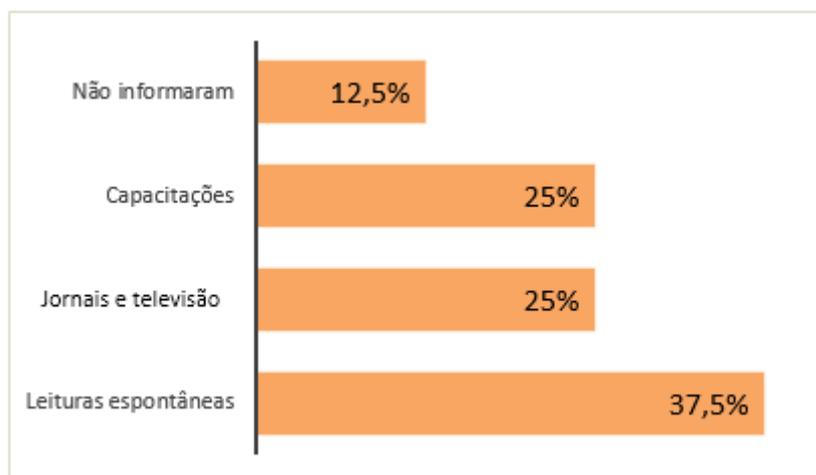
Gráfico 15 – Conhecimentos sobre a violência doméstica.



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 15 revela: oito participantes (72,7%) buscaram conhecimentos sobre a violência doméstica contra crianças e adolescentes; e três participantes (27,3%) disseram que nunca buscaram este tipo de conhecimento.

Gráfico 15A – Fontes de pesquisa dos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 15A apresenta as fontes de pesquisas – sobre violência doméstica contra crianças e adolescentes – utilizadas por oito participantes: três (37,5%) disseram que buscaram conhecimentos, realizando pesquisas e leituras de forma espontânea; dois (25%) disseram que buscaram os jornais e a televisão como fonte dos seus conhecimentos; dois (25%) falaram que fizeram capacitações; e um (12,5%) não respondeu que fonte utilizou.

9 DISCUSSÃO E ANÁLISE

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e questionários foi feita com base no método dialético, que considera o contexto histórico, político, social e as contradições da realidade. A partir de leituras criteriosas dos resultados, foram construídas três categorias de análise em relação à violência doméstica contra crianças e adolescentes: 1) Caracterização da violência doméstica na perspectiva de educadores; 2) Ações dos educadores em casos de violência doméstica; e 3) Conhecimento teórico sobre violência doméstica. A discussão foi realizada a partir dos gráficos que subsidiaram a análise de cada categoria – contudo, sua apresentação não se encontra necessariamente na ordem em que se mostram os resultados desta pesquisa.

1) Caracterização da violência doméstica na perspectiva de educadores

Os entrevistados citaram vários tipos de violência doméstica, e alguns participantes trouxeram mais de um tipo. A violência psicológica foi a mais mencionada (gráfico 7), ela pode ser compreendida como agressões verbais de todos os tipos (insultos, xingamentos e gritos), ameaças, isolamento e desprezo (PINHEIRO, 2006; OMS, 2002). Os participantes caracterizam a violência psicológica de acordo com a literatura consultada, como as falas abaixo demonstram:

Eu considero a agressão verbal, eu acredito que agressão verbal é mais prejudicial que a agressão física, porque a palavra tem força, tem poder, ela penetra no mais íntimo do intelecto do ser humano, no subconsciente, ela marca, as palavras marcam, com o tempo isso pode reverberar para o exterior (Informação verbal)⁵.

[...] quando a gente fala em violência pensa só na física, mas não, existem outros tipos de violência, discriminação, castigos, não tratar bem (Informação verbal)⁶.

A segunda forma de violência mais referida (gráfico 7) foi a física. Percebeu-se, por meio das entrevistas, que este tipo de violência está presente no cotidiano das crianças e adolescentes da escola investigada, e para alguns participantes da pesquisa é aceitável a “palmada” e outros tipos de agressão física como forma de disciplina.

Esse dado pode ser confirmado na pergunta 5 – “Qual(is) o (s) tipo(s) de violência doméstica contra a criança e o adolescente que você mais observa no bairro em que você

⁵ Fala do Participante 2.

⁶ Fala do Participante 8.

trabalha?” – na qual os profissionais responderam que a violência física e a negligência foram as mais observadas por eles no bairro em que a escola existe (gráfico 11). Foram apontadas a violência física, psicológica e a negligência, como algumas falas expressaram:

[...] *as pessoas daqui do bairro educam batendo. (Informação verbal)*⁷

*Eu vi alguns desses [alunos] que hoje infelizmente são verdadeiros marginais, e o que é isso? A rua, a falta de controle da família, a própria rua ensinando o que não era correto, essa aprendizagem da rua ensinando o que não é correto acabou se tornando a forma de viver. (Informação verbal)*⁸

Nesse sentido, retomamos Pinheiro (2010) cuja afirmação refere-se que a sociedade ainda compreende e admite métodos disciplinares que incluem a agressão física. Observou-se que este tipo de violência para alguns dos participantes da pesquisa parece naturalizado, uma vez que citam ocorrências, mas ao serem perguntados sobre o que consideram violência doméstica contra crianças e adolescentes, nem todos elencaram a violência física, mesmo os que falaram dela no decorrer da entrevista. Para ilustrar, apresentam-se algumas verbalizações:

[...] *a psicologia diz que é agressão [a palmada], eu não vejo como agressão, eu vejo como disciplina, portanto, o que a gente vê hoje é o crescimento de muitos delinquentes na sociedade, porque muitas vezes não foram disciplinados pelos pais, mas a polícia disciplina. (Informação verbal)*⁹

[...] *porque ninguém bate de graça, bate? Não bate. (Informação verbal)*¹⁰

Por outro lado, embora a violência física ainda seja encarada por alguns participantes como forma de disciplina, outros tipos de violência são quase que unanimemente considerados graves: violência psicológica (citada por mais da metade dos participantes) e a negligencial (mencionada mais do que a violência sexual). Ilustram-se essas afirmações com os depoimentos a seguir:

*Quando há espancamento dos pais, quando há estupro, quando há também falta de interesse dos pais, porque eles estão deixando os filhos à parte, né? Deixando de se interessar pela vida escolar dos filhos, falta de amor também é um tipo de violência, né? (Informação verbal)*¹¹

[...] *até um olhar que você lança sobre uma criança ou adulto desrespeitando é um ato*

⁷ Fala do Participante 8.

⁸ Fala do Participante 6.

⁹ Fala do Participante 2.

¹⁰ Fala do Participante 11.

¹¹ Fala do Participante 1.

de violência. (Informação verbal)¹²

Às vezes nem sempre a violência doméstica é a criança apanhar, tem palavras que magoam. (Informação Verbal)¹³

Observou-se que os participantes apresentaram uma visão teoricamente consistente sobre os danos que a violência psicológica e a negligência podem causar ao desenvolvimento da criança e do adolescente. A violência psicológica foi compreendida por eles como falta de amor, de carinho e atitudes agressivas verbais e não verbais, enquanto a violência negligencial surgiu como falta de interesse pela criança e pelo adolescente de forma geral, incluindo a vida escolar, cuidados pessoais e a falta de limites.

Nesse ponto, retomamos Faleiros e Faleiros (2008), que fundamentam uma parte desses argumentos, mencionando a agressão verbal como característica da violência psicológica; e Sanches e Minayo (2006) que indicaram a violência psicológica como geradora de problemas de ansiedade, de autoestima e de relacionamentos – esse tipo de violência pode gerar muitos danos ao desenvolvimento infanto-juvenil.

É importante comentar também a respeito do ambiente como danoso, fala do participante 3, quando questionado sobre o tipo de violência mais observado no bairro (pergunta 5):

Aqui nessa região tem muito a questão do álcool, a escola está centralizada numa área que é basicamente de festa, aqui tem dia que quatro horas da tarde já começam os bares, as músicas já começam. Acho que esse ambiente prejudica a criança. (Informação verbal)¹⁴

Um ambiente em que a criança esteja mais exposta e sem muitos cuidados dos responsáveis pode, certamente, acarretar em muitos danos ao seu desenvolvimento. Em comunidades onde existem altos índices de criminalidade e violência, o foco das atenções não é a violência contra crianças e adolescentes, e sim questões de segurança pública e saúde (APAV, 2011).

Entretanto, não é possível encaixar a comunidade em si no conceito de violência interpessoal ou coletiva que a OMS traz e que se utilizou neste estudo, assim como não é correto apontar apenas um fator como causa de algum dano que possa ocorrer às crianças e adolescentes. Ainda assim, é importante observar esse dado, pois a escola também tem uma função social na comunidade em que atua, e pode ser um agente transformador da realidade

¹² Fala do Participante 6.

¹³ Fala do Participante 11.

¹⁴ Fala do Participante 3.

da qual faz parte.

Sobre a violência sexual, a menos citada entre os participantes, supõe-se que os motivos foram: o silêncio que este tipo de violência geralmente apresenta; a ausência de marcas, que nem sempre são aparentes; e a distância dessa realidade para os participantes ou até mesmo a inexistência de ocorrências. Sobre o referido tipo de violência, Habigzang, Ramos e Koller (2011) afirmaram que os abusos sexuais que ocorrem no ambiente doméstico, geralmente são mantidos por mais tempo por causa da *dinâmica do segredo* que existe nessa situação, dinâmica ligada diretamente à culpabilização das vítimas e ameaças que desestimulam a revelação desse abuso.

Nesse sentido, estudiosas reforçam que é importante que a rede de apoio social e afetiva (da qual a escola faz parte) seja atuante. “Entretanto, o despreparo da rede é ainda constatado, envolvendo desde os profissionais da área de saúde, educadores, assistentes sociais, juristas até as instituições escolares, hospitalares e jurídicas, em manejar e tratar adequadamente os casos surgidos” (HABIGZANG; RAMOS; KOLLER, 2011, p. 468).

Ainda a respeito da caracterização do que seja violência, os participantes responderam quais instituições eles acreditavam que mais violentam crianças e adolescentes (gráfico 12): a instituição familiar foi a mais citada, seguida da escola. A descrição dos participantes sugere que as famílias dessas crianças e adolescentes, nesse contexto social, são omissas na educação e cuidado dos seus filhos:

Acho que a primeira delas é a família, os pais são muito omissos, eles delegam as responsabilidades para quem quer que seja, para um tio que está disponível, para o avô que está disponível, para a avó, os pais de verdade são omissos, eles [crianças e adolescentes] são muito soltos. (Informação verbal)¹⁵

Família, periferia, quanto mais humilde, mais violenta. (Informação verbal)¹⁶

Quanto à afirmação da pobreza como causa da violência doméstica, a literatura consultada assevera que a violência está presente em todas as classes sociais, manifestando-se de diversas maneiras em cada uma delas. Entretanto, a pobreza e a vulnerabilidade social decorrente dela são fatores que aumentam a chance de a violência acontecer nos lares mais carentes, devido ao estresse que as condições precárias geram nos pais. No entanto, que esses fatores de risco não implicam, necessariamente, que famílias pobres serão violentas ou violentarão crianças e adolescentes (OMS, 2002; PINHEIRO, 2006; APAV, 2011;).

Considera-se importante reconhecer os fatores estruturais que cercam o fenômeno da

¹⁵ Fala do Participante 3.

¹⁶ Fala do Participante 10.

violência doméstica. Outrossim é necessário responsabilizar as famílias pelos danos que elas causam nestas situações, mas, a atitude de apenas apontar a família como violentadora não ajuda na prevenção da violência. Faz-se necessário que educadores, também, se percebam como atores importantes que têm o poder de ajudar a amenizar ou parar a violência. A omissão ou falta de responsabilidade no processo educativo de crianças e adolescentes, influencia a reprodução constante de situações violentas.

2) Ações dos educadores em casos de violência doméstica

O gráfico 13A referente à pergunta 7 – “Você já identificou na sala de aula criança ou adolescente que sofreu violência doméstica? Caso tenha identificado, como você percebeu?” – mostra as formas como alguns participantes identificaram em sala de aula algum tipo de violência. Existem diversos sinais que indicam a presença de violência doméstica (RIBEIRO e MARTINS, 2004), alguns mais claros, como as marcas e cicatrizes, e outros mais sutis que requerem uma observação mais atenta.

Poucos participantes (apenas dois) afirmaram ter identificado em sala de aula a violência, e quando isso ocorreu, foi a partir de observações de marcas no corpo e/ou mudança de comportamento dos alunos. Isso corrobora a afirmação de Ristum (2010), ao apontar que em geral, os educadores só conseguem identificar os sinais que são mais claros, como é o caso de cicatriz no corpo.

As identificações das situações de violência não chegaram nem a 50% (gráfico 8). No reduzido percentual de profissionais que observou (18,2%), apenas um teve a atitude (gráfico 8A), de conversar com a responsável pela vítima. Considera-se essa atitude importante, mas não se sabe se foi eficaz, visto que nenhum processo ou acompanhamento foi iniciado junto ao Conselho Tutelar.

Ainda no que diz respeito às ações diante de casos de violência doméstica, 81,8% dos participantes mencionaram dificuldades para a ação (gráfico 9) – a principal dificuldade citada foi o diálogo com a família da vítima (gráfico 9A). Entende-se que a família pode configurar empecilho para a falta de atitude do participante, seja porque ele se omitiu, seja porque não sabe como lidar com a família ou porque tem medo de sofrer represálias. Ferreira (2010) garante que as pessoas têm medo da retaliação por parte dos familiares, e aponta esse sentimento como um dos obstáculos para a notificação. Nessa perspectiva, apresentam-se algumas falas dos participantes:

[...] *se ele não sabe ouvir nem o filho dentro de casa, que dirá um professor, um diretor. (Informação Verbal)*¹⁷

*A família já vem completamente armada [para a escola], ela se fecha numa redoma que ela não se permite ouvir ou conversar. (Informação verbal)*¹⁸

[...] *a gente olha, observa e os pais não concordam, procuramos conversar, mas os pais não ligam, acham tudo normal. (Informação verbal)*¹⁹

Outro fator mencionado como dificuldade para a ação, diz respeito à falta de comprovação dos casos de violência. Alguns participantes deixaram claro que não denunciaram ou tomaram outras atitudes, porque não tinham certeza, embora tivessem ouvido algo e visto alguns indicativos de violência nos alunos:

*Claramente, não. Porque às vezes o aluno fala, “ah, fulano isso”, mas de fato saber mesmo, eu não sei. (Informação verbal)*²⁰

Nunca ninguém chegou aqui assim “ah, foi mamãe que me bateu, foi meu tio...”. (Informação verbal)²¹

*A gente tem dois casos aqui que a gente percebe que elas sofrem abusos que nem é da família biológica, é uma família tipo “agregada”, que pegaram a criança e a gente percebe esse caso, mas nós não temos comprovação, nem mesmo a aluna já manifestou algum comportamento que exija da escola uma atitude. (Informação verbal)*²²

Essas falas enunciam que existe, por parte de alguns participantes, a necessidade de ouvir da criança ou do adolescente a confirmação de que ocorreu a violência, embora algumas vezes, a verbalização do aluno não tenha sido levada em consideração. O ECA deixa claro, no Artigo 245, já citado anteriormente, que a denúncia deve ser realizada mesmo em casos de **suspeita**, não sendo, portanto, justificativa plausível a omissão em virtude de falta de comprovação²³.

Convém ressaltar que o uso dessa justificativa pode ser fruto de desconhecimento do ECA por parte dos participantes ou certo temor em denunciar e notificar a violência que para

¹⁷ Fala do Participante 3.

¹⁸ Fala do Participante 6.

¹⁹ Fala do Participante 10.

²⁰ Fala do Participante 3.

²¹ Fala do Participante 5

²² Fala do Participante 7.

²³ Em relação à comprovação, processos jurídicos e etc., **compete ao juiz a solicitação dos meios de prova**, que é tudo “[...] quanto possa servir, direta ou indiretamente, à comprovação da verdade que se procura no processo” (MAIA, 2014, p. 18). Podem ser meios de prova: perícia, interrogatório, confissão, declarações do ofendido, testemunhas, reconhecimento de pessoas e coisas, acareação (quando se colocam frente a frente duas ou mais pessoas que fizeram declarações divergentes sobre o mesmo fato), documentos e indícios (CARDOSO, 2017).

muitos seria "sem prova". Ferreira (2010) enfatiza esse dado em seu estudo e afirmou que a falta de conhecimento do ECA pelos professores é uma grande barreira para a ausência de notificação.

Há, também, relatos de participantes que desconhecem casos de violência, mas que concordam sobre a necessidade da denúncia (gráficos 10 e 10A):

Se acontecesse, eu mesma tomaria a decisão de procurar o órgão competente. (Informação verbal)²⁴

Claro que a gente não vai permitir que aconteça, né? Se acontecer a gente tem que chamar pai e conversar, mas com muito cuidado, e se não resolver a escola tem que tomar outras atitudes, chamar Conselho Tutelar, essas coisas né? (Informação verbal)²⁵

Quanto à dificuldade de denúncia, alguns participantes afirmaram não haver nenhuma dificuldade (gráfico 9), e ainda questionaram a eficácia e funcionalidade da legislação de proteção às crianças e adolescentes:

[...] hoje em detrimento dessas leis que foram criadas para amparar crianças, que criança não pode trabalhar, está cheio de vagabundo por aí, por quê? Porque criança não pode. Por que criança não trabalha? Eu trabalhei quando criança e estudava à tarde! Então, tem muitas histórias aí que parece história de carochinha, que criança não pode trabalhar, criança não pode pegar palmada, tudo isso é falácia para mim, entendeu? (Informação verbal)²⁶

Em relação ao trabalho infantil, é importante discutir sobre o entendimento errôneo acerca do trabalho para crianças e adolescentes. Se por um lado, é defendido em nossa sociedade o trabalho infanto-juvenil como atividade que retira crianças e adolescentes da rua e de situações de ócio; por outro lado, é esquecido que o trabalho quando não obedece ao que é preconizado pela legislação brasileira, acarreta em vários danos à saúde e ao rendimento escolar.

É importante comentar esse dado da pesquisa: alguns participantes (nove) que afirmaram não ter conhecimento de nenhum caso de violência doméstica na escola (gráfico 8), disseram ter dificuldades na hora da ação (gráfico 9). Aqui, encontra-se uma contradição, pois se esses participantes nunca encontraram identificaram uma situação de violência para que pudessem tomar alguma atitude, como sabem quais são as dificuldades para isso

Os trabalhos noturnos, insalubres, perigosos e penosos são terminantemente proibidos

²⁴ Fala do Participante 10

²⁵ Fala do Participante 5

²⁶ Fala do Participante 2

pela Constituição Federal Brasileira e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (CRUZ NETO; MOREIRA, 1998). Ademais, não impor regime trabalhista a uma criança ou adolescente não significa eximi-los de responsabilidades no cotidiano, oferecendo e ensinando atividades que serão importantes para seu desenvolvimento e cuidado pessoal, por exemplo.

Em relação à responsabilidade da escola em casos de violência doméstica, mais da metade dos participantes acredita que a instituição escolar tem responsabilidades em casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes (gráfico 10). Foram várias as justificativas (gráfico 10A), a primeira: a grande quantidade de tempo que o aluno passa na escola e, devido a isto, essa instituição teria a responsabilidade de cuidar desse aluno, como ilustra a fala:

[...] ela [a escola] não pode ficar omissa, até porque a maior parte do tempo deles [alunos] eles passam com a gente, se a gente sabe de alguma coisa a gente tem que investigar. (Informação verbal)²⁷

O encaminhamento a profissionais – psicólogo e assistente social – e aos órgãos de proteção foi a segunda responsabilidade mais citada; e a observação do comportamento dos alunos foi a terceira. Possivelmente, esta concepção se dá com base no entendimento do que é a escola e qual a sua função enquanto instituição social. Vários participantes consideram que a escola tem responsabilidade (gráfico 10) na proteção de crianças e adolescentes, o que é positivo, pois esta compreensão está de acordo com o que a literatura diz acerca do papel da escola na sociedade (ANTUNES, 2008; FALEIROS e FALEIROS, 2008; FERNANDES, PALUDETTO, 2010).

Outros participantes responderam que a escola não tem responsabilidade em relação à proteção dos alunos. Algumas justificativas em relação à função da escola (gráfico 10B), foram consideradas como equívoco, se feitas por falta de conhecimento, mas podem, também, ser advindas de ideologias.

Não tem responsabilidade, não. É isso que a sociedade tem feito, tem transformado a escola em uma atitude paternal, as pessoas pegam as crianças, jogam na escola, como se escola fosse lugar de educação, educação começa dentro de casa. (Informação verbal)²⁸

[...] a escola não tem nada a ver com o que acontece em casa. (Informação verbal)²⁹

Primeiramente, é importante questionar a concepção de Escola e Educação que alguns participantes revelaram ter. Ainda é possível observar como, para alguns, ensino e educação são coisas completamente diferentes, e que agem em esferas também distintas. A *educação*

²⁷ Fala do Participante 3.

²⁸ Fala do Participante 2.

²⁹ Fala do Participante 4.

foi compreendida como o ensinamento de valores e deve ser responsabilidade da família, enquanto o *ensino* relaciona-se à transmissão de informação e conhecimento, que deve ser realizado na escola pelo professor. Essa concepção simplista e ultrapassada do que é educação, leva o educador à omissão de sua responsabilidade como agente protetor, pois ele pode entender que não deve intervir no que acontece fora do seu ambiente profissional.

Observa-se que, embora a maioria dos entrevistados dessa escola pareçam ter entendimento do papel da instituição escolar em relação à proteção de crianças e adolescentes, ainda se faz necessária a conscientização sobre o assunto, bem como trabalhos que possibilitem o empoderamento desses profissionais em relação às notificações. Como indica a fala abaixo:

A escola não está preparada para trabalhar com essas crianças que a gente percebe no olhar que necessitam de alguma ajuda, e a gente fica de mãos atadas por causa desse despreparo profissional. (Informação verbal)³⁰

Nesse ponto, retomamos Ferreira (2011) que afirma: quando os educadores se enxergam enquanto agentes que podem prevenir danos futuros a crianças e adolescentes e entendem que a notificação é responsabilidade deles, há uma tendência de se comportarem de maneira mais ativa.

A escola não pode mais ser considerada apenas como um local onde se divulga conhecimento. Nesse ponto de vista, Lopes (2008) ressalta que para além da instrução, a escola também deve ser uma instituição que garante direitos, um agente de proteção. Alguns participantes, ao serem questionados acerca das responsabilidades da escola, falaram também sobre sua função:

Eu te digo com sinceridade, o que a escola tem que fazer é ficar atenta, porque depois da família, somos nós que ficamos com esses alunos, então a gente tem que ter um pouco de cuidado [...] depois da família é na escola que ele vai se apegar, é a escola que ele tem, é o professor com quem ele tem a liberdade de conversar. (Informação verbal)³¹

Então, se você partir daquele princípio “a casa é o primeiro lar da criança, a escola é a segunda”, aí tem alguma coisa, já tem algo a ver com isso, com esse processo ensino-aprendizagem, esse processo educacional, não é só ela que é responsável nem só a família, eu compreendo como um conjunto. (Informação verbal)³²

Tendo em vista que a escola tem papel de formação no desenvolvimento integral do

³⁰ Fala do Participante 7.

³¹ Fala do Participante 5.

³² Fala do Participante 6

homem, é importante considerar o contexto em que crianças e adolescentes vivem. Assim, os educadores devem ter, da melhor maneira que for possível, um relacionamento com a comunidade no qual a escola está inserida, inclusive ficando atenta a fatores de risco e vulnerabilidade.

Goebbels et al. (2008) classificaram os professores em três categorias de acordo com a atitude em relação à notificação: *non-detectors* (não detectores), *consistent reporters* (notificadores consistentes) e *inconsistent reporters* (notificadores inconsistentes). O primeiro grupo trata dos educadores que nunca suspeitam, e, portanto, nunca notificam; o segundo grupo abrange os educadores que sempre notificam os casos suspeitos; e o terceiro grupo refere-se aos que suspeitam, mas não notificam sempre. A Psicologia Escolar e Educacional, geralmente não tem interesse em fazer classificações dos profissionais, da mesma forma não existe intenção de fazer isso com os participantes desta pesquisa, entretanto, a título de informação é relevante compreender essas diferenças de condutas e identificar as causas para as mesmas, pois acredita-se que desta forma é possível trabalhar os pontos mais críticos e potencializar as fortalezas existentes.

3) Conhecimento teórico sobre violência doméstica

Para dar início a análise desta categoria, relembramos que nas categorias anteriores, pode-se observar que os participantes deram vários indícios de conhecimentos de violência doméstica contra crianças e adolescentes (gráfico 7), embora a maioria tenha dito não conhecer nenhum caso na escola em que trabalha (gráfico 8); os participantes reafirmaram não ter conhecimento sobre casos de violência doméstica na escola, nem mesmo em sua sala de aula (gráfico 13), inclusive, a maioria disse não perceber, com frequência nenhum tipo de violência em sala de aula (gráfico 14), embora grande parte dos profissionais entrevistados esteja trabalhando na escola no período de um a dez anos.

Os dados oriundos dessas três perguntas, levam a alguns questionamentos: não existe violência doméstica contra crianças e adolescentes dessa escola ou os participantes não conseguem identificá-la? O fenômeno da violência doméstica já está naturalizado para os participantes? Ou ocorreram omissões de casos? Pressupõem-se, a partir das respostas dos participantes, que estes ainda não conseguiram identificar a violência e que existem várias circunstâncias naturalizadas para eles, que parecem não serem reconhecidas como violentas, por exemplo: a convivência com a aplicação da palmada ou similares, por parte dos pais, no

processo educativo. Temos aqui, portanto, dados referentes ao conhecimento dos educadores sobre o tema, do qual esta categoria trata.

Segundo Amaral (2011), os educadores – em especial os professores – nem sempre estão munidos das informações e competências necessárias para que seja possível identificar algum tipo de violência. O reconhecimento da violência é o primeiro passo em direção à proteção de crianças e adolescentes. A habilidade de identificar a violência perpassa por estudos, formações e um novo modo de enxergar algumas situações comuns no cotidiano, reconhecendo-as como violentas e danosas ao desenvolvimento. Segundo Ferreira (2010), a falta de formação para identificar indícios de violência é um dos primeiros obstáculos, pois se não é possível identificar, também não será possível notificar.

Em relação a essa formação teórica, infelizmente, ainda são poucas as ofertas de discussão sobre violência doméstica na formação dos educadores, do professor, principalmente. O gráfico 15 indica que grande parte dos participantes revelou buscar conhecimentos sobre violência doméstica, porém, quando declaram a fonte das informações (gráfico 15A), observa-se que apenas dois participantes têm conhecimentos oriundos de capacitações. As outras fontes não são científicas, são tendenciosas e por vezes, duvidosas, como a televisão e os jornais.

A formação universitária, também deveria entender seu papel nesse processo, garantindo na formação que os futuros profissionais tenham contato com esta temática e não se sintam completamente perdidos quando estiverem em atuação. Neste estudo, a quantidade de participantes que conseguiram observar casos de violência é muito pequena perto do total da amostra; além disso, é preciso entender que alguns tipos de violência não deixam marcas explícitas ou que, em geral, podem deixar marcas, mas não facilmente identificáveis, como a psicológica e a sexual. Essa ausência de sequelas visíveis, aliada à formação deficiente, dificulta mais ainda o processo de identificação e notificação.

Outro empecilho para que o professor consiga identificar situações de violência doméstica em sala de aula, mesmo que ele tenha conhecimento suficiente, é a questão estrutural: infelizmente, na realidade das escolas públicas, as salas de aula ainda possuem cerca de 30 a 40 alunos, com suas peculiaridades. Com isso, nem sempre o professor consegue dar conta da demanda de trabalhar o conteúdo a todos, e também, estar atento a outras questões, como a violência.

Em consideração a isso, defende-se que o psicólogo escolar em cada instituição escolar seria de grande auxílio para os educadores em relação a essa e outras problemáticas.

Sabe-se que diversos problemas que atravessam a vida dos discentes podem ter implicações negativas e diversas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o psicólogo escolar pode atuar como orientador, auxiliando os demais profissionais a enxergarem a dinâmica do ensino e da aprendizagem de maneira mais ampla e integral e criando conjuntamente estratégias de intervenção.

A escola tem papel fundamental no enfrentamento da violência doméstica, sendo ela, muitas vezes, a única instituição de proteção de crianças e adolescentes; faz-se necessário, portanto, que todos os profissionais estejam dispostos a trabalhar juntos de maneira a erradicar a violência ou pelo menos amenizar os danos causados por elas, especialmente, às crianças e adolescentes, que em vários casos, não têm apoio de outros seguimentos sociais, como exemplo, a própria família.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência doméstica contra crianças e adolescentes ainda é uma realidade dissimulada no Brasil. Suas consequências para o processo de desenvolvimento integral do ser humano são danosas e podem gerar marcas permanentes, físicas, psicológicas e/ou sociais. É importante que toda a sociedade compreenda seu papel em relação à defesa dos direitos de crianças e adolescentes, principalmente protegendo-os de perigos, como prevê a Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A despeito da existência de legislações, como a Constituição Brasileira (art. 227) que outorga proteção às crianças e adolescentes e, requeiram da família, da sociedade e do Estado constante defesa no que tange a todo tipo de violência; e do ECA (art. 245) que contém medidas punitivas em casos de violência nessas fases da vida, ainda há muito descumprimento e desconhecimento sobre o assunto, inclusive por parte de profissionais da Educação, além da reduzida penalização.

Em nossa sociedade, além da família, que é o primeiro núcleo social da criança, o segundo núcleo, a escola, é o ambiente onde crianças e adolescentes passam mais tempo e recebem influência de todos os atores da instituição escolar, especialmente dos professores cuja convivência é mais direta. Sendo assim, cabe aos profissionais o comprometimento com a proteção dos educandos, entendendo que isso não constitui mais uma atividade, mas um exercício do cotidiano escolar.

No que concerne à proteção dada às crianças e adolescentes, vítimas da violência doméstica, observaram-se dois dados advindos dos profissionais que chamam a atenção: a) que poucos conseguiram identificar casos de violência doméstica contra algum aluno; e b) a maioria dos profissionais reconhece a importância da escola enquanto instituição que deve assumir, também, o papel de agente protetora.

Em relação ao primeiro dado, a dificuldade em identificar pode ter causa na falta de formação adequada, ocasionando despreparo, conceituações errôneas ou limitadas sobre o que é violência. Quanto ao segundo dado, considera-se positivo e enfatiza-se a sua importância, a partir do entendimento de que a escola é um ambiente de formação e cuidado, que é possível trabalhar na perspectiva da prevenção e da conscientização sobre as sequelas da violência e as diversas formas em que ela se expressa.

Em relação à caracterização da violência doméstica contra crianças e adolescentes, a partir do ponto de vista dos profissionais da escola, observou-se que estes caracterizaram a

violência doméstica contra crianças e adolescentes como violência psicológica, física, negligência e sexual. A maioria dos profissionais soube exemplificar cada tipo de violência, embora os mais citados tenham sido a psicológica e a física. Esta última, no entanto, possui certas ressalvas por parte dos participantes por ser ainda considerada como método disciplinar aceitável.

Considera-se necessário que a discussão sobre violência doméstica e suas consequências seja assunto imprescindível no meio educacional, especialmente, nos processos de constituição profissional (graduação e formação continuada). Trabalhar o conceito de violência e seus desdobramentos não é somente orientá-los acerca do que a violência física pode gerar ao desenvolvimento, mas significa ampliar suas percepções em torno dos outros tipos de violência que podem estar presentes no dia a dia da escola (como a violência sexual, que quase não foi citada).

Quanto aos tipos mais frequentes de violência doméstica contra crianças e adolescentes, mais da metade dos profissionais desta escola não conseguiu identificar nenhum tipo de violência doméstica. Considera-se este dado preocupante, pois as causas podem ser: falta de habilidade para observação, carência de informação sobre violência, questões estruturais complicadoras, como a superlotação das salas de aula, ou omissão diante dos casos de violência.

Quanto às atitudes dos profissionais da escola nos casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes, apenas uma postura em resposta à identificação foi descrita: a conversa com os familiares. Aprecia-se essa atitude importante, mas pode não ter sido efetiva para o fim da violência, uma vez que não houve acompanhamento do caso nem notificação no Conselho Tutelar, como orienta o ECA, mesmo em casos apenas de suspeitas. Portanto, não é possível afirmar que apenas com a conversa a violência cessou.

Várias respostas dos entrevistados a algumas das perguntas mostraram que a maioria tem pouco conhecimento sobre o ECA - legislação brasileira que tem como foco a proteção de crianças e adolescentes. Supõem-se, a partir das verbalizações que uma parcela muito pequena dos profissionais entrevistados teve acesso aos conteúdos relacionados à violência doméstica contra crianças e adolescentes.

Isso tende a ser reflexo de um fenômeno: a área da educação, por vezes, não tem acesso aos conteúdos, informações e discussões suficientes sobre o assunto mencionado. Conseqüentemente, profissionais entram no mercado de trabalho sem se darem conta de que poderão lidar com essas questões, e que têm importante papel como educadores no processo

de defesa e proteção contra a violência.

Essa realidade serve de crítica e alerta às instituições formadoras que não preparam adequadamente os futuros educadores para uma realidade que é visível em muitas escolas públicas e particulares do país. Atenta-se para a importância de rever as grades curriculares dos cursos, especialmente, os cursos de licenciatura, buscando inserir disciplinas sobre a legislação vigente com a finalidade de discutir, compreender e agir diante de casos conhecidos ou suspeitos.

Em São Luís/MA, a pós-graduação mais próxima da temática violência doméstica contra crianças e adolescentes e sua relação com a escola, encontrou-se na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, que possui a linha de pesquisa “Violência, Família, Criança, Idoso e Gênero”, tanto em nível de mestrado quanto em nível de doutorado.

Outros programas de pós-graduação, na mesma universidade, podem abranger o tema, embora não sejam muito específicos, como: a) o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, que tem a linha de pesquisa: “Ensino e Aprendizagem na Educação Básica; b) o Programa de Pós-Graduação em Educação cuja linha de pesquisa é intitulada “Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas”; e c) o Programa de Pós-Graduação em Psicologia que tem como linha de pesquisa: “História, Epistemologia e Fenômenos Psicológicos”.

Em outras instituições de ensino superior do estado, como o Centro Universitário do Maranhão (UNICEUMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) não foram encontrados programas de pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado) e linhas de pesquisa que se aproximassem da temática.

Aliada à dificuldade relacionada à formação, também existe uma carência técnica, por exemplo, de folders, cartilhas ou similares. Os profissionais da escola pesquisada não têm acesso a nenhum material ou instrumento que viabilize ou oriente suas ações em relação a casos de violência doméstica contra os alunos. Um exemplo de instrumento possível é a Ficha de Notificação para Educadores, proposta pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), citada nesta pesquisa, mas este instrumento não é obrigatório e oficial nas escolas do Brasil, além de ser pouco conhecido.

Nesse sentido, a alternativa será uma proposta à Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC), a formalização de uma ficha de notificação para educadores ou a utilização da ficha já disponível pela formação Escola que Protege (programa de capacitação

do FNDE, em que a Ficha de Notificação para Educadores foi disponibilizada), da qual a Seduc participou e que possivelmente traria mais segurança aos profissionais para realizarem as denúncias.

No que concerne às instituições que mais violentam crianças, a primeira citada pelos participantes da pesquisa foi a família, o que demonstra que eles possuem uma visão dessa realidade; e a segunda mais citada foi a própria escola. Observou-se a necessidade de mais investigação sobre esses educadores, principalmente acerca de como se percebem dentro da escola e como podem mudar a escola como espaço onde acontece violência, tendo em vista, também, que eles fazem parte dela.

A presença do psicólogo escolar possivelmente auxiliaria no processo de identificação da violência, orientação e empoderamento dos profissionais da escola, além de a imediata mediação na relação família e escola. Acredita-se que a presença do psicólogo escolar seria um reforço a mais no combate à violência a todos os atores da escola. Infelizmente, em quase todo o Brasil e no estado do Maranhão ainda não foi implantada a política pública referente à inserção do psicólogo – e outros profissionais – na escola.

Entretanto, a atuação do psicólogo na escola é garantida por lei em dois municípios brasileiros: 1) em João Pessoa-PB, que contou com o desenvolvimento de atividades desse profissional desde 1996, quando houve o primeiro concurso para essa função. No fim da década de 90, com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação do município – Lei nº 8682/98, foi instituída a carga horária de 25 horas semanais para o psicólogo escolar. Anos depois, 2007 e 2013, houve concursos para o cargo de psicólogo; e atualmente, a Secretaria de Educação do município de João Pessoa tem aproximadamente 180 psicólogos (CAVALCANTE, 2015); e 2) em Aracaju-SE, a Lei nº 4.825 foi sancionada em 19 de agosto de 2016, e tem como principais objetivos, combater a evasão escolar, a violência e aproximar as famílias das escolas (<http://www.crp19.org.br/>).

Algumas das dificuldades enfrentadas para a realização desta pesquisa foram: a) indisponibilidade dos participantes (um tempo maior do que o previsto foi necessário para as entrevistas) - não foi possível entrevistar todos os profissionais da escola que atendiam aos critérios de inclusão, pois alguns não se mostraram predispostos. Contudo, a gestão escolar e toda a equipe de apoio pedagógico da escola foram entrevistadas; b) a liberação do local para a pesquisa – embora a gestora da escola tenha concordado desde a primeira solicitação, foi necessária, também, a autorização da Secretaria de Educação (Anexo 2), que adiou a entrega do documento demandando várias idas à instituição. Apesar dessas circunstâncias, as

aplicações dos instrumentos de coleta de dados foram realizadas na escola de modo tranquilo; e c) a postergação, em parte, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), no que se refere à clareza das pendências.

Os objetivos gerais e específicos foram alcançados: foi possível identificar os procedimentos adotados pelos profissionais, caracterizar a violência doméstica a partir da percepção dos participantes; identificar, a partir dos profissionais da escola, os tipos mais frequentes de violência doméstica contra crianças e adolescentes e descrever as ações dos profissionais da escola nos casos identificados por eles.

Pretende-se, como devolutiva de caráter ético, realizar na escola uma atividade formativa para os educadores em conjunto, se possível, com: o Conselho Regional de Psicologia do Maranhão, representado pela Comissão de Psicologia na Educação (PSINAED), o Conselho Tutelar e a Secretaria de Educação, para que a partir de explicações e debates, esclarecimentos sejam realizados e alguns conceitos sejam revistos e ressignificados.

Pretende-se continuar este estudo ampliando o número de escolas públicas, e posteriormente, adicionando escolas particulares. Observou-se, também, a necessidade urgente de uma pesquisa acerca do conhecimento dos educadores sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, pois seria de grande utilidade para a sociedade, especialmente para o setor educacional, uma vez que pode gerar reflexões e embasamentos para transformações necessárias no que diz respeito à formação de professores, psicólogos e demais profissionais que atuam nessa área. Ademais, elaborou-se um esboço intitulado Projeto de Formação Continuada para Educadores (Apêndice D), cuja finalidade é contribuir com a instituição pesquisada na realização de um evento sobre violência doméstica contra crianças e adolescentes, proporcionando aos profissionais dessa escola, discussões, esclarecimentos, divulgação de informações e reflexões sobre responsabilidades educacionais em relação à violência doméstica contra crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- ABRAPEE. **PL 3688/2000 que dispõe sobre serviços de psicologia e serviço social na educação básica é aprovado na CCJC**. 2015. Disponível em: <<https://abrapee.wordpress.com/2015/07/08/pl36882000-que-dispoe-sobre-servicos-de-psicologiae-servico-social-na-educacao-basica-e-aprovado-na-ccjc/>>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- ALBUQUERQUE, Catarina. **Os Direitos da Criança**: as Nações Unidas, a Convenção e o Comitê. 2016. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-estudos-ca-dc.html#b>>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- AMARAL, Leila Rute Oliveira Gurgel. Compreendendo a violência intrafamiliar contra a criança: reflexões sobre atuação e formação. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. 10, Maringá, 2011, **Anais...** 2011: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/74.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. Acesso em: 2 mai. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- APAV - Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. **Manual Crianças e Jovens vítimas de violência: compreender, intervir e prevenir**. Lisboa: APAV, 2011. Acesso em: 30 maio de 2017. Disponível em: <http://www.apav.pt/pdf/Manual_Criancas_Jovens_PT.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- ARENDDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARIÈS, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1981. 280 p.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO MARANHÃO. **Plenário da AL limpa pauta em sessão extraordinária após analisar vários projetos**. 2014. Disponível em: <www.al.ma.leg.br/noticias2/25493?tipo=ata>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- BARAZAL, Neusa Romero. Sobre violência e ser humano. **Convenit Internacional 15**, Lisboa, p.77-86, maio/ago 2014. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit15/77-86NeusaRB.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- BEZERRA, Saulo de Castro. Estatuto da Criança e do Adolescente: marco da Proteção Integral. In: LIMA, Cláudia Araújo de et al. **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p. 17-22. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: <http://200.18.252.57/services/e-books-MS/06_0315_M.pdf#page=17>. Acesso em: 21 set. 2016.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria de Direitos Humanos. **Geral de Denúncias: Balanço Geral - Crianças e adolescentes – Nacional: Período: 2011 - 2012 - 2013 - 2014 - 2015 – 2016**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2017. Disponível em: <

<http://www.sdh.gov.br/disque100/balanco-2016-completo>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BRASIL. Congresso. Senado. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. Congresso. Senado. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM n. 737, de 16 de maio de 2001: política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências. [**Diário Oficial da União**]. Brasília: 2001. Seção 1e. Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_reducao_morbimortalidade_acidentes_2ed>. Acesso em: 07 ago. 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 63-76, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>> Acesso em: 06 abril de 2017.

CARDOSO, Flávio. **Provas no processo penal**. 2012. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portalTvJustica/portalTvJusticaNoticia/anexo/Flavio_Cardoso.doc> Acesso em: 24 de Jan. 2017.

CAVALCANTE, Lorena de Almeida. **O psicólogo na rede pública de Educação: concepções, formação e atuação profissional**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social – Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil. João Pessoa-PB, 2015.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Uma Ideologia Perversa**. Folha Online. 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm> Acesso em: 20 jul. 2016.

http://www.crp19.org.br/noticias/pag_not_140.html. Conselho Regional de Psicologia – CRP 19 Região - SE. Acesso em 15/06/2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

Disponível em: <http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2013/04/MIOLO_EDUCACAO.pdf> Acesso em: 12 de Jan. 2017.

_____. **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2014. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>>. Acesso em: 12 de Jan. de 2017.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga. Trabalho infanto-juvenil: motivações,

aspectos legais e repercussão social. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 14, n. 2, p. 437-441, 1998. Disponível em: < <http://www.scielo.org/pdf/csp/v14n2/0122.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2017.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=638-vol-31-escqprotege-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 nov. 2016.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos CEDES**, p. 233-249, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>> Acesso em: 11 de Jan. 2017.

FERREIRA, Ana Lúcia. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ (Orgs.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 203-234. ISBN 978-85-7541-330-2. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302-10.pdf>>. Acesso em: 11 de Jan. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI: o Minidicionário da Língua Portuguesa**. Nova Fronteira, 2000.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 0-0, 2007. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a13.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e da adolescência no Brasil 2016**. São Paulo: Abrinq, 2016. 60 p. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/abrinq/cenario_brasil_abrinq_mar2016.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

GOEBBELS, A. F. G. et al. Teachers' reporting of suspected child abuse and neglect: behaviour and determinants. **Health education research**, v. 23, n. 6, p. 941-951, 2008. Disponível em: < <https://academic.oup.com/her/article/23/6/941/556308/Teachers-reporting-of-suspected-child-abuse-and>> Acesso em: 07 de maio 2017.

GUERRA, Gisele Molina Sapia Almeida; ROMEIRA, Valderês Maria. Violência intrafamiliar contra criança e adolescente: um caso de polícia? **ETIC-ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-ISSN 21-76-8498**, v. 5, n. 5, 2010. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2020/2169>> Acesso em: 31 de Jan. de 2017.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Risco e proteção: Análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela. **Psicologia escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. Cap. 1. p. 9-36. Disponível em: <<http://psinaed.cfp.org.br/wp->

content/uploads/sites/19/2016/10/CFP_Livro_PsinaEd_web-1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

HABIGZANG, Luísa Fernanda; RAMOS, Michele da Silva; KOLLER, Sílvia Helena. A revelação de abuso sexual: As medidas adotadas pela rede de apoio. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 467-473, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/10.pdf>> Acesso e: 31 de Jan. 2017.

HAYECK, Cynara Marques. Refletindo sobre a violência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p.1-8, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/8/8>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

HENRIQUES, Ricardo; FIALHO, Leandro; CHAMUSCA, Adelaide. **Proteger para Educar**: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 87 p. (CADERNOS SECAD 5). Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad5_prot_ed_adoles.pdf#page=21>. Acesso em: 24 set. 2016.

IBGE. **Censo 2010**. 2017. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

ILANUD. **Violência Institucional**: quando o Estado agride a criança. Cap. 6. p. 117-138. 2016. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_06.pdf>. Acesso em: 07 ago de 2016.

JÚNIOR, Fernando Lacerda; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Prevenção primária: análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. **Interação em psicologia**, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/4797/3680> Acesso em: 21 maio de 2017.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LAROUSSE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Ática, 2001.

LOPES, Ana Christina Brito. Desafios da proteção integral no âmbito escolar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba: SEED, 2008. p. 49-58. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/EnfrentViolencia_vol2.pdf#page=49> Acesso em: 25 ago. 2016.

MAIA, Thaynara Fernandes. **Abuso sexual de menores no meio intrafamiliar**: formas probatórias e políticas públicas de combate a exploração infantil. 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5385/1/PDF%20-%20Thaynara%20Fernandes%20Maia.pdf>> Acesso em: 24 de Jan. de 2017.

MARANHÃO. Assembleia Legislativa. 179º aniversário de instalação da Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão: 133.^a Sessão Ordinária da 4.^a Sessão Legislativa da 17.^a Legislatura. **Diário da Assembleia**, São Luís, MA, 6 nov. 2014. 24 p. Disponível em: <<http://www.al.ma.leg.br/diarios/arquivos/06112014-438977968diario.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 1999.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. O que pode fazer o psicólogo na escola? Em aberto, v. 23, n. 83, 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2250/2217>>. Acesso em: 12 de Jan. 2017.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Traduzido por Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. **Impactos da violência na saúde**, v. 2, p. 21-42, 2009. Disponível em: <http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_mulher/capacitacao_rede%20/modulo_2/205631-conceitos_teorias_tipologias_violencia.pdf> Acesso em: 07 Ago 2016

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Maria Ignez Costa; BEDRAN, Paula Maria; DOJAS CARELLOS, Soraia M. S. A família contemporânea brasileira em contexto de fragilidade social e os novos direitos das crianças: desafios éticos. **Psicol. rev.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 161-180, abr. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. A construção da cultura de paz. In: COSTA, Adriano et al (Org.). **Escola da família**. São Paulo: FDE, 2004. p. 40-50. (Idéias). Volume 32. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/ideias_32.pdf#page=37>. Acesso em: 20 jul. 2016.

OLIVEIRA, Waléria Fortes de; GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **O conceito de violência em Hannah Arendt e sua repercussão na Educação**. 2005. Disponível em: <<http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2015/06/O-conceito-de-viol%C3%Aancia-em-Hannah-Arendt-e-sua-repercuss%C3%A3o-na-educac%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: 2002. 2016. Disponível em: <<https://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>> Acesso em: 08 ago.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. Tradução de: Álvaro Cabral e Eduardo Francisco Alves.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. A violência contra a criança no lar e na família. In: PINHEIRO, Paulo. **Relatório mundial contra a violência contra crianças**. Genebra: Nações Unidas, 2006. Cap. 3. p. 47-116. Disponível em: <https://www.crin.org/en/docs/Relatorio_Mundial.pdf#page=47>. Acesso em: 16 set. 2016.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: Um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & sociedade**, v. 28, n. 100, p. 763-785. 2007. Disponível em: <<http://unicamp.sibi.usp.br/bitstream/handle/SBURI/24526/S0101-3302007000300007.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013. 276 p. Disponível em: <<http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2016.

PORTAL BRASIL. **Abuso sexual é o 2º tipo de violência mais comum contra crianças, mostra pesquisa**. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/saude/2012/05/abuso-sexual-e-o-segundo-maior-tipo-de-violencia-contra-criancas-mostra-pesquisa>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

RIBEIRO, Marisa Marques; MARTINS, Rosilda Baron. **Violência doméstica contra a criança e o adolescente: a realidade velada e desvelada no ambiente escolar**. Curitiba: Juruá, 2004. 144 p. 7ª reimpr.

RISTUM, Marilena. A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 231-242, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a19.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2017.

RODRIGUES, Marisa Cosenza et al. Prevenção e Promoção de Saúde na Escola: Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p.67-78, 01 ago. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v1n1/v1n1a08.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

ROSA, Edinete Maria; TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. Violência, ética e direito: implicações para o reconhecimento da violência doméstica contra crianças. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 3, n. 24, p.34-39, set. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n3/v24n3a05.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

SANCHEZ, Raquel Niskier; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão histórica, social e de saúde. In: **Violência faz mal à saúde**. p. 29-38, 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books-MS/06_0315_M.pdf#page=29> Acesso em: 02 de fev. de 2017

SANTOS, José Vicente Tavares do. A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 108, p.183-190, dez. 2015. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/6169>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. In: PARANÁ. **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba: SEED-Pr., 2010. p. 13-17. (Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_violencia_vol1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

SILVA, Maciel Henrique; SILVA, Kalina Vanderlei. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2010.

SIQUEIRA, Aline Cardoso et al. Oficinas de prevenção à violência: trabalhando com mães no contexto escolar. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 2, n. 19, p.405-407, maio 2015. Quadrimestral. Disponível em:

<https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/abrapee_v19n2_abrapee.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

SOLHEID, Maysa; STIGAR, Robson. Cidadania e violência: um desafio para os direitos humanos. In: PARANÁ. **Enfrentamento à violência na escola**. Curitiba: SEED-Pr., 2010. p. 18-24. (Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_violencia_vol11.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

SOUZA, Liliane Pereira de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Labor**, Ceará, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_simbolica_na_escola_-_Liliane_Pereira.pdf> Acesso em: 07 ago. 2016.

SQUIZZATO, Edileia Paula dos Santos; PÍCCOLO, Daniela Raminelli; ROMERA Valderês Maria. Violência intrafamiliar contra criança e adolescente. **ETIC - encontro de iniciação científica**. Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/view/4055/3817>> Acesso em: 08 ago. 2016

TEJADAS, Silvia da Silva. Atuação em Redes: uma estratégia desafiadora na defesa dos direitos de crianças e Adolescentes. **Revista Digital de Capacitação de Candidatos a Conselheiro (a) Tutelar. Conselho Tutelar**. Eleições, 2007. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=78>>. Acesso em: 25 ago. 2016

UNICEF. **A convenção sobre os direitos da criança**. 2004. 54 p. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 1 set. 2016.

_____. **ECA 25 anos: Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil**. Cidade: Unicef, 2015. 37 p. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

ANEXOS

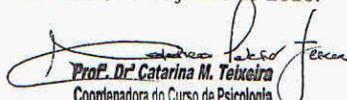
ANEXO A³³ - Declaração de filiação à Universidade Federal do Maranhão

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
Coordenação do Curso de Psicologia
Endereço: Av. dos Portugueses, s/n, Campus Universitário do Bacanga
Telefone: (98)3272-8318 – E-mail: copsi@ufma.br
CEP: 65080-040 – São Luís - MA

DECLARAÇÃO

Declaramos, para fins de comprovação junto à Unidade Integrada José Giorceli Costa, que **STEFFI GREYCE DE CASTRO LIMA**, matrícula 2011008940 é aluna regularmente matriculada no Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, e se encontra desenvolvendo pesquisa para se Trabalho de Conclusão de Curso cujo tema é: “As medidas adotadas por uma Escola Estadual de Ensino nos casos de violência contra crianças”, orientada pela Professora Doutora Maria Áurea Pereira Silva, do Departamento de Psicologia da UFMA.

São Luís, 17 de junho de 2016.


Prof.ª Dr.ª Catarina M. Teixeira
Coordenadora do Curso de Psicologia
Mat. 2291603

³³ O título da pesquisa foi alterado posteriormente.

ANEXO B³⁴ - Autorização da Unidade Regional de Educação

Declaramos para os devidos fins que a aluna Steffi Greyce de Castro Lima, do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tem autorização para realização de coleta de dados para o trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado “As medidas tomadas por uma escola pública em casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes” na Unidade Integrada José Giorceli Costa, sob orientação da Profª Drª Maria Áurea Pereira Silva, membro do Departamento de Psicologia – DEPSI/UFMA. A presente pesquisa configura-se como requisito para obtenção do título de bacharela em Psicologia à discente Steffi Greyce de Castro Lima (matrícula 2011008940). A coleta de dados consistirá na aplicação de questionário e realização de entrevistas com professores, técnicos e gestores desta escola que concordarem em participar e assinarem Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

São Luís, 09 de fevereiro de 2017



Eva Alves de Moraes Barros
Gestora URE - São Luís
Matrícula 1307875

Eva Alves de Moraes Barros
GESTORA DA URE SÃO LUÍS

³⁴ O título da pesquisa foi alterado posteriormente.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Departamento de Psicologia
Curso de Psicologia
Av. dos Portugueses, n. 1966, Bacanga, CEP – 65080-805, São Luís, MA.
Fone: (98) 3272-8316/3272-8336

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

(Elaborado de acordo com a Resolução nº 466/2012 – CNS/CONEP e o Código de Ética Profissional do Psicólogo, nov./2014)

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa “*Violência doméstica contra crianças e adolescentes: as medidas adotadas por uma escola pública*”, que tem como principal objetivo identificar as medidas adotadas por profissionais de uma escola pública nos casos de violência doméstica contra a criança e o adolescente. Para participar da pesquisa é necessário ser professor, técnico ou gestor desta escola, ensinar em turmas de ensino fundamental regular I e/ou II, e participar de modo espontâneo. Não poderão participar da pesquisa profissionais de outras escolas, profissionais que não ensinam em turmas do ensino fundamental regular I e/ou II, profissionais aposentados ou afastados, e participar por coerção.

A pesquisa consistirá em duas etapas: a primeira refere-se ao preenchimento de questionário socioprofissional e a segunda a realização de entrevista. Na segunda fase, o roteiro será disponibilizado no momento da entrevista, cuja duração pode ser de 15 minutos até 1h. As entrevistas acontecerão em horário e dia previamente definidos com o participante em local cedido pela instituição em que a pesquisa será realizada. É garantido o sigilo de qualquer informação que possibilite sua identificação e os resultados finais serão apresentados na forma de trabalho de conclusão de curso, artigos científicos e apresentações em eventos acadêmicos. Ressalta-se que você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Destaca-se ainda que a pesquisa apresenta risco mínimo, entretanto, caso você se sinta desconfortável ou incomodado, por qualquer motivo, poderá interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Caso seja necessário, com vistas a amenizar ou eliminar possíveis desconfortos, a pesquisadora pode oferecer o roteiro da entrevista impresso para conhecimento do conteúdo e responder a perguntas sobre a pesquisa. O benefício que esse trabalho poderá trazer para você não é direto e imediato, mas os resultados podem contribuir para a prevenção de violência doméstica de crianças e adolescentes e na formação de educadores para esta questão. Pela participação não será fornecido nenhum benefício monetário.

Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelos e-mails aureapsic@superig.com.br e steffidecastrolima@gmail.com e pelo telefone celular: 981542474. Em caso de dúvidas quanto a questões éticas em relação à pesquisa, você poderá entrar em contato com Comitê de Ética UFMA, localizado na Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho PPPG, Bloco C Sala 07, São Luís-MA, ou pelo telefone 3272-8708.

Se você não tiver interesse ou disponibilidade para participar da pesquisa não sofrerá nenhuma punição. Caso você esteja de acordo com os critérios necessários e deseja colaborar com a pesquisa, deverá assinar as duas vias deste documento. Uma delas ficará com você e a outra será da pesquisadora responsável.

Data ____/____/201__

Assinatura do participante

APÊNDICE B - Questionário socioprofissional

ATENÇÃO: O Código de Ética do Psicólogo e a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde garantem a segurança e o sigilo de todas as informações pessoais dos participantes, a saber:

“i) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros;” (Resolução 466/2012, III-2).

“b) Garantirá o caráter voluntário da participação dos envolvidos, mediante consentimento livre e esclarecido, salvo nas situações previstas em legislação específica e respeitando os princípios deste Código;

c) Garantirá o anonimato das pessoas, grupos ou organizações, salvo interesse manifesto destes; d)

Garantirá o acesso das pessoas, grupos ou organizações aos resultados das pesquisas ou estudos, após seu encerramento, sempre que assim o desejarem.” (Art. 16 do Código de Ética do Psicólogo).

1) Dados Pessoais

a) Professor () Gestor () Outros () _____

b) Idade: _____ anos

c) Sexo: Feminino () Masculino () Outro () _____

2) Dados Profissionais

a) Escolaridade:

Ensino Médio () Qual? _____

Graduação () Qual? _____

Pós-Graduação () Qual? _____

b) Estudou a maior parte da vida em instituição:

() Pública () Privada () Comunitária

c) Tempo de atuação nesta escola: _____ (anos e meses)

d) Tempo de atuação no Ensino Fundamental: _____ (anos e meses)

e) Participa ou participou de curso (s) relacionados à clientela com a qual trabalha?

Quais?

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista

1. O que você considera violência doméstica (intrafamiliar) contra crianças e adolescentes?
2. Nesta escola, você conhece criança (s) ou adolescente (s) que tenha (m) sofrido algum tipo de violência em casa? Caso conheça, que atitude (s) foi/foram tomada (s)?
3. Há dificuldades em tomar atitude (s) em relação a casos de violência doméstica contra a criança e o adolescente? Caso existam, quais são?
4. Você acha que a escola tem responsabilidade em casos de violência doméstica contra a criança e o adolescente? Justifique.
5. Qual (is) o (s) tipo (s) de violência doméstica contra a criança e o adolescente que você mais observa no bairro em que você trabalha?
6. Em quais instituições você observa maior frequência de violência (doméstica ou outro tipo) contra a criança e o adolescente?
7. Você já identificou na sala de aula criança ou adolescente que sofreu violência doméstica? Caso tenha identificado, como você percebeu?
8. Que tipo de violência contra a criança e o adolescente você percebe com maior frequência na sala de aula?
9. De forma espontânea, você já buscou conhecimentos sobre a violência doméstica contra a criança e o adolescente? Quais?

APÊNDICE D - PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES

1. TÍTULO

Educador Protetor: preservando crianças e adolescentes da violência doméstica

2. JUSTIFICATIVA

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é um dos fatores que atrapalham o desenvolvimento, incluindo o processo de ensino e de aprendizagem. Depois da família, é na escola que crianças e adolescentes passam maior parte do tempo durante esta fase da vida. A escola, além de transmitir conhecimentos, também deve ser um espaço de promoção da cidadania e um ambiente favorável ao desenvolvimento saudável do ser humano. Acredita-se que os educadores são atores fundamentais no que diz respeito à prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes, entretanto, a realidade mostra que há carência em relação à formação sobre o assunto. Em consideração a esses fatores, o presente projeto foi elaborado, a fim de propiciar aos educadores alguns passos relacionados ao empoderamento e à capacitação de agentes protetores e defensores dos direitos da criança e do adolescente.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral:

Capacitar educadores para atuarem como agentes protetores e defensores dos direitos das crianças e adolescentes.

3.2 Objetivos Específicos:

- a) Discutir os conceitos de violência, causas e classificação, com foco na violência contra crianças e adolescentes;
- b) Fomentar os modos como a violência pode ser identificada em sala de aula; e
- c) Conhecer e analisar os procedimentos de intervenção existentes.

4. METODOLOGIA

Pretende-se abranger o tema por intermédio de palestras e atividades de discussão, no período de dois dias.

5. INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

Pretende-se realizar o projeto com apoio e participação das seguintes instituições:

- Universidade Federal do Maranhão - Departamento de Psicologia;
- Conselho Tutelar;
- Governo do Estado do Maranhão - Secretaria de Educação; e
- Conselho Regional de Psicologia - Comissão de Psicologia na Educação e Comissão de Direitos Humanos.

6. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Violência: conceitos e classificação;
- A escola como instituição protetora;
- Estatuto da Criança e do Adolescente: o que ele fala a respeito?
- O educador como defensor dos direitos das crianças e adolescentes;
- Identificação de indícios de violência doméstica contra crianças e adolescentes;
- Dificuldades e possibilidades de intervenção.

7. PÚBLICO-ALVO

Profissionais envolvidos com a Educação; a formação será realizada com o número mínimo de 10 e máximo de 30 participantes:

- Gestores;
- Técnicos;
- Professores do ensino fundamental regular I e/ou II; e
- Outros profissionais da escola que almejem.

8. MATERIAL E ESPAÇO FÍSICO

Os materiais que serão necessários para a realização da formação são:

- Cópias de artigos científicos que serão selecionados pelas pesquisadoras;
- Datashow;
- Notebook;
- Canetas;
- Cópias da Ficha de Notificação Escolar; e
- Blocos de notas;
- Um local (com assentos) que caiba 30 pessoas, de preferência a própria escola;
- Lanche para 30 pessoas durante dois dias;
- Certificados de participação;

9. CRONOGRAMA

Ano: 2017

Atividade	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
Apresentação do projeto para as instituições parceiras	X					
Acordo com as instituições que aceitem participar	X	X				
Agendamento das datas de realização da formação	X	X				
Elaboração do material didático	X	X				
Realização da formação			X			
Feedback do participantes			X			
Avaliação do projeto juntamente com as instituições parceiras				X		

10. RECURSOS FINANCEIROS

Serão solicitados à gestão da escola e à Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), inclusive o material, o lanche e os certificados de participação.