

UEMS	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA</p> <p style="text-align: center;">Welton Rodrigues de Souza</p> <p style="text-align: center;">A ATUAÇÃO DE PROFESSORES/AS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA</p>
Dissertação	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">A atuação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no enfrentamento da violência doméstica contra a criança</p>	
*	
2019	<p>Paranaíba - MS 2019</p>



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Welton Rodrigues de Souza

**A ATUAÇÃO DE PROFESSORES/AS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
CONTRA A CRIANÇA**

Paranaíba - MS

2019

Welton Rodrigues de Souza

**A ATUAÇÃO DE PROFESSORES/AS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
CONTRA A CRIANÇA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade. Linha de pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

Paranaíba – MS

2019

Ficha Catalográfica

S719a Souza, Welton Rodrigues de
Atuação de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental
no enfrentamento da violência doméstica contra a criança./ Welton
Rodrigues de Souza. -- Paranaíba, MS: UEMS, 2019.

113f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação. 2. Família. 3. Violência doméstica. 4. Infância e
adolescência. I. Souza, Welton Rodrigues de. II. Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em
Educação. III. Título.

CDD – 371.7820

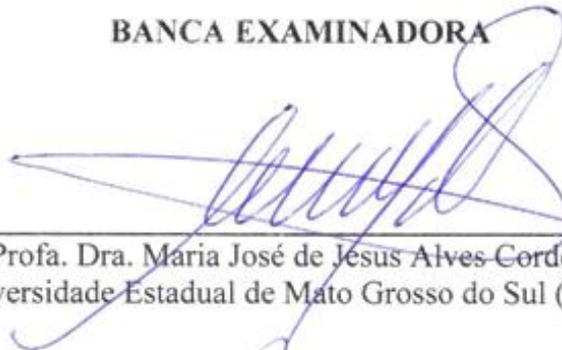
Welton Rodrigues de Souza

**A ATUAÇÃO DE PROFESSORES/AS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
CONTRA A CRIANÇA**

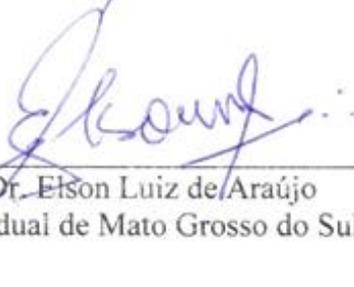
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 16 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Elson Luiz de Araújo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profª. Dra. Cláudia Cristina Ferreira Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

DEDICATÓRIA

A minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Maju) por me orientar nos caminhos da pesquisa e transformar meu sonho em realidade.

AGRADECIMENTOS

- Meus agradecimentos a todos que me ajudaram a realizar este sonho. Foram dias de intensos estudos ao longo dessa caminhada, mas cheguei até aqui, foi um grande aprendizado. Tudo isso, graças ao empenho de pessoas e instituições comprometidas com a educação que me fortaleceram e me impulsionaram a seguir sempre em frente.
- À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que proporcionou um excelente curso de pós-graduação *stricto sensu* em educação na unidade universitária de Paranaíba, turma de 2017.
- À minha estimada orientadora Profa. Dra. Maju, que me ensinou não somente o conhecimento teórico durante suas aulas e orientações, mas também a trilhar meus próprios caminhos sem nunca me deixar desamparado, sempre me incentivando, mesmo no início de meus primeiros passos acadêmicos, sem perder o rigor e a ternura. Essa mulher é maravilhosa, eu só tenho a agradecê-la, desde quando me aceitou como orientado, no processo seletivo de 2017.
- Agradeço à equipe de colaboradores, professores e técnicos da Secretaria do Mestrado da UEMS de Paranaíba, dos quais, desde meu ingresso no Mestrado, sempre pude contar com todo respeito e compreensão.

SOUZA, Welton Rodrigues de. **A atuação de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental no enfrentamento da violência doméstica contra a criança.** 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Currículo, Formação Docente e Diversidade.”, vinculada ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia – GEPEGRE/UEMS/CNPq, com objetivo de investigar a atuação de professores/as no campo da atenção aos indícios da violência e às medidas de proteção da criança. A violência doméstica é caracterizada por qualquer forma de violência praticada dentro do contexto familiar, seja ela física, sexual, psicológica, moral ou patrimonial, qualquer comportamento que ocasione dano ou comprometimento à integridade física e/ou à saúde do corpo. É um tema de relevância na contemporaneidade para todos os profissionais que trabalham com vítimas de violência doméstica contra crianças, dentre eles, os professores/as que tem um papel relevante na realização de denúncias aos Órgãos Competentes. Para realizar, optou-se pela metodologia da pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, realizada em duas escolas do município de Três Lagoas-MS. Para isso, foi feito um levantamento e análise dos dados sobre o número de crianças vítimas de violência doméstica, onde e como são atendidas. Foi aplicado questionário semiestruturado junto aos/as professores/as, dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) para verificar como estes/as detectam os casos de violência doméstica em sua sala de aula e, se atuam e como o fazem frente a esses casos. Dentre os resultados alcançados, pode-se sintetizar que os/as professores/as possuem conhecimento sobre violência doméstica contra crianças e adolescentes e como devem proceder com as vítimas identificadas em sala de aula. No entanto, detectou-se que as duas escolas pesquisadas do município pouco comunicam ao Conselho Tutelar as situações de violência doméstica contra seus alunos/as. Além disso, os comunicados recebidos, em sua grande maioria, centram-se na questão da não assiduidade dos alunos às aulas e raramente casos de violência física percebidos devido aos hematomas. Entretanto, mesmo com suas limitações, as escolas pesquisadas apresentaram-se como um espaço de segurança para crianças e adolescentes vitimizados, embora seja pouca a participação direta do Conselho Tutelar. Assim, conclui-se que os resultados obtidos com esta pesquisa podem colaborar de maneira significativa com a formação continuada de docentes, dando visibilidade à temática, bem como sugestões sobre como lidar com as situações de violência doméstica contra criança as quais se deparam no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação. Família. Violência doméstica. Infância e Adolescência.

ABSTRACT

In this dissertation, it is presented the final results of the Master's in Education research developed with the Post Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research field of "Curriculum, Teacher Training and Diversity. ", linked to the Study, Research and Extension Group in Education, Gender, Race and Ethnicity - GEPEGRE / UEMS / CNPq, with the aim of investigating the performance of teachers in the field of attention to signs of violence and child protection measures. Domestic violence is characterized by any form of violence practiced within the family context, being it physical, sexual, psychological, moral or patrimonial, any behavior that causes damage or compromise to the physical integrity and / or to the body's health. It is a topic of relevance in the contemporary world for all professionals who work with victims of domestic violence against children, among them, teachers who have a relevant role in reporting to the Competent Organizations. In order to do so, it was carried out, the qualitative research methodology, of the descriptive type, opted and performed in two schools in the town of Três Lagoas-MS. Therefore, a survey and analysis of data was made on the number of children victims of domestic violence, also where and how they are treated. A semi-structured questionnaire was applied to teachers from the Early Years of Elementary School (1st to 5th grade) to verify how they detect cases of domestic violence in their classroom and whether they act on them and how they face the cases. Among the achieved results, it can be summarized that the teachers have knowledge about domestic violence against children and teenagers and how they should proceed with the victims identified in the classroom, however it was identified that the two schools surveyed in the town have little communication with the Child Protective Services regarding the situations of domestic violence against their students and that the communications received by them, mostly, focus on the issue of students not attending to classes and rarely about cases of physical violence realized due to bruises, but even with its limitations, the schools surveyed presented themselves as a safe place for victimized children and teenagers, although there is little direct participation of the Child Protective Service. Thus, it is concluded that the achieved results with this research can significantly collaborate with the continued education of teachers, giving visibility to the theme, as well as suggestions on how to deal with the situations of domestic violence against children that they encounter in their school life.

Keywords: Education. Family. Domestic violence. Childhood and Teenagers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS – Centro de Atendimento Psicossocial
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRAS – Centro de Referência da Assistência Social
CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CPS – Centro de Promoção Social
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PST – Programa Segundo Tempo
SAM – Serviço de Atendimento ao Menor
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SEMEC – Secretária Municipal de Educação e Cultura
SINAN – Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SMAS – Secretária Municipal de Assistência Social
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
UAPS – Unidade de Atenção aos Programas de Saúde
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Denúncias por grupos de violação em 2015 e 2016.....	48
TABELA 2. Denúncias por grupo de violação em 2016.....	49
TABELA 3. Tipos de Violências notificadas.....	50
TABELA 4. Encaminhamentos feitos em 2016.	52

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Gráfico – Suspeito e Vítima.....	51
FIGURA 2 – Gráfico – Local de Violação.....	52
FIGURA. 3 - Rede de Garantia dos direitos da criança e do adolescente.....	56
QUADRO 1 – Dados de Identificação	67
QUADRO 2 – Dados Profissionais.....	69
QUADRO 3 – Do Tema da Pesquisa.....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 INFÂNCIA E VIOLÊNCIA	21
1.1 A infância e sua história	21
1.2 Infância, escola e colégio	24
1.3 A infância e a violência no século XIX	27
1.3.1 Infância e violência no Brasil Colônia e Império	29
1.4 O início do controle institucional da infância no Brasil	34
1.5 Infância e criminalidade no século XX	37
2 A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO	43
2.1 Violência intrafamiliar e a violência doméstica contra crianças e adolescentes	43
2.2 A violência no cenário da infância e adolescência em tempos atuais	47
2.3 A percepção de professores/as sobre a violência doméstica contra crianças e adolescentes presentes na literatura	53
2.3.1 As redes de proteção da infância e juventude.....	54
2.3.2 Formação continuada de professores/as	57
2.4 A escola do século XXI como agente no enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes	60
3 ATUAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	64
3.1 Perfil dos/as professores/as	67
3.2 Das categorias de análise	74
3.2.1 Categoria 1: Conhecimento sobre Violência Doméstica contra Crianças.....	75
3.2.1.1 Subcategoria: Formação.....	78
3.2.2 Categoria 2: Atuação Profissional (Interna).....	78
3.2.2.1 Subcategoria: Material didático disponível.....	79
3.2.2.2 Subcategoria: Interação entre escola e conselho tutelar.....	80
3.2.3 Categoria 3: Atuação Profissional com aluno.....	82
3.2.3.1 Subcategoria: Procedimentos da escola.....	84
3.2.3.2 Subcategoria: Caminhos.....	86
3.2.4 Categoria 4: Dificuldades	87
3.2.5 Categoria 5: Castigos – opinião	89
3.2.5.1 Subcategoria: Violência interfere no desenvolvimento e aprendizagem – opinião	91
3.2.6 Categoria 6: Sugestões	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE 1	107
APÊNDICE 2	110
ANEXO 1	113
ANEXO 2	114

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, estudos feito pelo Ministério da Saúde (2002), na área da violência doméstica, apontam a necessidade de as pessoas, especialmente, educadores/as a refletirem sobre esse assunto, a fim de garantir que os direitos da criança não sejam violados.

A violência perpassa pela violência familiar, sendo que toda ação ou omissão pode prejudicar o bem estar e o direito ao desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum parente da família numa relação de poder sobre a outra. A violência doméstica distingue-se da violência intrafamiliar por incluir outros membros do grupo, sem função parental, que convivem no espaço doméstico. Inclui-se aí empregados/as e pessoas que convivem esporadicamente, agregados. Acontece dentro de casa ou unidade doméstica e geralmente é praticada por um membro da família que vive com a vítima. As agressões domésticas incluem: abuso físico, sexual e psicológico, a negligência e o abandono.

Historicamente, percebe-se que o modelo familiar era nuclear, heterossexual, monogâmico e patriarcal. Assim, o pai possuía o poder sobre filhos/as e a mulher. Ao inaugurar a linha de produção no século XX, iniciou-se a exploração do trabalho infante juvenil em que a criança trabalhava por mais de 16 horas por dia, o que provocou mudanças na família e fez emergir políticas públicas para a proteção de crianças e adolescentes.

Atualmente, pergunta-se: essas políticas públicas para a proteção de crianças e adolescentes são de fato eficientes? O questionamento faz sentido, uma vez que se depara cotidianamente com jornais, TV e revistas veiculando informações sobre casos de violência doméstica contra a criança, tal como em 2014, quando Bernardo Boldrini, de 11 anos, foi negligenciado pelo pai e assassinado pela madrasta, a matéria foi publicada pela revista *Veja* e ganhou repercussão nacional. Outro caso foi a morte de Isabella Nardoni de, 5 anos, em março de 2008, jogada do sexto andar do prédio em que morava, em São Paulo, pelo pai e a madrasta, fato que também gerou grande repercussão no Brasil.

É alarmante saber que a violência doméstica é prática rotineira em muitas famílias. A escola é a segunda instituição em que a criança permanece uma boa parte de sua vida. Por isso, a importância de se realizar um estudo para averiguar como está sendo a atuação dos/as professores/as no contexto escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com recorte para o município de Três lagoas - MS. Muitas crianças são vitimizadas e na maioria das vezes manifestam a violência sofrida, porém não são ouvidas. Dessa forma, saber identificar e agir

diante dos casos suspeitos ou comprovados de violência doméstica é de grande relevância para que as crianças tenham a garantia de proteção de seus direitos.

Diante desse quadro, é preciso perguntar se estes/as docentes receberam ou recebem orientações sobre como agir frente a situações de violência doméstica contra crianças, especialmente, como identificar esses casos. Ademais, caso não tenham recebido essas informações durante sua formação, faz-se necessário investigar se existem cursos de formação continuada sobre o assunto, oferecidos pela escola ou pela rede municipal de educação do município pesquisado. Além disso, verificar como a escola tem lidado com essas situações (suas dificuldades e política de prevenção), pode ajudar a compreender a dinâmica dessa violência sob a perspectiva da escola.

O interesse por essa temática advém do fato de o pesquisador ser professor de Educação Física no ensino fundamental e ter realizado um estudo pela Universidade Norte do Paraná, em 2014, denominado “Casos de Violência Doméstica no Ensino Fundamental” que propiciou o conhecimento sobre algumas maneiras do/a professor/a identificar e encaminhar os casos suspeitos de violência física e negligência familiar para os órgãos competentes. Esse estudo despertou a necessidade da realização desta pesquisa de mestrado, com o fito de investigar como atuam os/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Três Lagoas-MS, no enfrentamento da violência doméstica contra a criança no cotidiano escolar. Haja vista que se esta prática for realizada corretamente, traz importantes elementos para as autoridades competentes atuarem no combate ao problema.

Esta pesquisa teve, ainda, como objetivo descrever como os/as professores/as percebem e identificam em seus alunos os casos de violência doméstica, já que o ato de denunciar pode salvar uma vida. Diante disso, faz-se uma indagação: Será que os profissionais de educação básica do 1º ao 5º anos, do ensino fundamental, estão preparados, profissionalmente, para agir diante dos casos de violência doméstica sofrida pelos/as alunos/as? Na tentativa de responder a estas indagações, propôs-se, por meio das informações coletadas junto aos/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, descrever como é a atuação dos profissionais de educação neste assunto e como a escola se posiciona perante a garantia dos direitos da criança, haja vista que além de ser uma atitude cidadã, é um dever da escola fazer valer esses direitos diante da violação desses direitos.

No século XX, presenciamos avanços na legislação com a criação de códigos e estatutos de proteção e cuidados. Contudo, mesmo com as conquistas de direitos e leis de proteção que vão, desde a Roda dos Expostos, até a criação do ECA, a infância e a

adolescência ainda estão à margem desse controle, no que se refere à legitimação dos direitos e proteção contra a violência.

Sobre os direitos e proteção à infância, é preocupante no que se refere à violência e à necessidade de proteção. Segundo dados da pesquisa **Violência Contra Crianças e Adolescentes- Percepções Públicas no Brasil**, o país ficou em segundo lugar no Índice de Risco de Violência Contra Crianças. O relatório de 2017 aponta que 29% de nossas crianças e adolescentes sofrem algum tipo de violência doméstica. O Fundo das Nações Unidas para a Infância e Organização Mundial da Saúde realizam várias campanhas, como por exemplo, Convenções sobre os Direitos da Criança, para informar e fazer as pessoas perceberem qual é o seu papel na defesa e na promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros e, garantir que cada menino e menina tenha acesso a todos os direitos de forma integral. Junto a isso, o Conselho Tutelar e as Escolas tentam combater esse fenômeno, porém o mais preocupante é que algumas famílias pouco cumprem seu papel de proteger e cuidar desses sujeitos.

No entanto, reforçamos o papel da escola do século XXI. Segundo o pensamento de Delors (2003), em sua obra “Educação: um tesouro a descobrir como um espaço protetivo”, poder-se-á ajudar à criança e ao adolescente a romper o silêncio, levando-os a perceberem que estão em um espaço seguro e confiável. A leitura produzida no campo da violência doméstica pode ser ampliada, se os pesquisadores analisarem o fenômeno, iniciando pelo papel da escola do século XXI, levando em conta os registros das vítimas de violência.

Metodologia

Para a construção do estado da arte, buscou-se pesquisas existentes na área da educação com destaque para a atuação de professores/as no enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes, além da ação da escola no século XXI como agente protetivo.

A revisão bibliográfica foi feita no catálogo de Dissertações e Teses da Capes, durante os anos de 2008 a 2018 (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>), no qual quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado relacionados ao tema da violência doméstica contra a criança na área da educação foram encontradas.

Dentre as pesquisas destaca-se a de Medeiros (2018) a qual objetivou conhecer representações históricas de adolescentes que vivenciaram a violência sexual e as

subjetividades desses episódios, que permitiu a elaboração de narrativas psicanalíticas. Compreender que a violência sexual é um fenômeno social complexo nas relações interpessoais, propiciou a autora utilizar a psicanálise winnicottiana como referencial teórico. Com os resultados alcançados, tornou possível elaborar estratégias de intervenção com profissionais da psicologia e da psicanálise para atender crianças e adolescentes vítimas da violência sexual.

Outra Dissertação selecionada, de relevância para o desenvolvimento desta pesquisa, foi a de Barbosa (2011), a qual teve como objetivo analisar o discurso dos professores de escolas públicas sobre a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. A autora utilizou teóricos da análise do discurso como Eni Puccinelli Orlandi e Michel Pêcheux. Na pesquisa, a referida autora teve como foco o discurso de professores e não de alunos, assim como esta pesquisa.

A metodologia utilizada em uma pesquisa é sempre um aspecto importante do trabalho científico, uma vez que se define o percurso necessário para “atingir os objetivos, unindo a teoria com os dados empíricos”. (MOREIRA, 2015, p. 80), ou seja, a metodologia é um guia que conduz uma pesquisa, desde o preparo inicial para adentrar em campo, bem como às etapas seguintes, de forma a inter-relacionar todas as etapas e tecidos dos fios que dá o acabamento à tessitura da pesquisa.

Corroborando com o tema, Minayo (1994, p. 16) apregoa que “metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias”. Para a autora, a pesquisa é o processo da ciência na sua construção e interpretação da realidade, é com a pesquisa que interpretamos o mundo, uma vez que como prática teórica, a pesquisa possibilita pensamento e ação.

Ao realizar uma pesquisa é necessário comparar os dados coletados que foram obtidos sobre a temática, sintetizando o conhecimento teórico acumulado por meio de leituras e iniciar, assim, o trabalho de pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para materializar a pesquisa, é necessário identificar-se a uma metodologia que abranja as questões pesquisadas adequadamente e possível.

Mediante o exposto, apresenta-se a metodologia deste estudo, cuja temática é “A atuação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no enfrentamento da violência doméstica contra a criança”, a qual se identifica com os princípios da pesquisa qualitativa. De acordo com (LUDKE; ANDRÉ, 1986), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características:

I. a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e faz do pesquisador seu principal instrumento, propondo um contato do pesquisador com o ambiente e a situação investigada;

II. os dados coletados são principalmente descritivos. O material coletado nessa pesquisa é amplo em detalhes e inclui questionários semiestruturados;

III. o pesquisador tem como interesse investigar como o problema se manifesta nas relações e interações cotidianas;

IV. há sempre uma tentativa de compreender nesse estudo a perspectiva dos participantes ou como entrevistados/as enfrentam as questões que estão sendo abordadas;

V. a análise dos dados tendem a tornar-se um processo indutivo, no qual os pesquisadores não se preocupam em buscar hipóteses antes de iniciar os estudos.

Assim sendo, tem-se como questão norteadora e problematizadora desta pesquisa: “Como atuam os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação do município de Três Lagoas-MS no enfrentamento da violência doméstica contra a criança no cotidiano escolar?” Questão esta respondida no decorrer do desenvolvimento das análises das respostas dos questionários recebidos.

Para a efetivação desta pesquisa, foi traçado como objetivo geral descrever a atuação profissional de professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Três Lagoas-MS e entender como estes/as lidam com casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes detectados em salas de aula e, quais as contribuições desenvolvidas na prevenção e proteção contra essa violência.

Como Objetivos Específicos, teve-se:

1. verificar a incidência local de violência doméstica na infância, por meio de dados coletados no Conselho Tutelar e Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) no município de Três Lagoas-MS;

2. conhecer as ações desenvolvidas pelos professores/as e demais profissionais de instituições de Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Três Lagoas-MS, nos casos de violência domésticas notificadas ou não;

3. identificar as relações estabelecidas pelos/as professores/as com o Conselho Tutelar de Três Lagoas-MS;

4. analisar quais os conhecimentos, conflitos e dificuldades dos/as professores/as acerca da violência doméstica contra crianças no interior das instituições pesquisadas;

5. investigar os malefícios da violência doméstica contra as crianças e adolescentes no seu desenvolvimento integral e fazer sugestões de ações.

A pesquisa centra-se na discussão das práticas dos/as professores/as de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, frente aos casos de violência doméstica, detectados ou não nas escolas.

Optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo descritiva que exige do/a investigador/a uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. Esse tipo de estudo procura descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. (TRIVIÑOS, 1987). São exemplos de pesquisa descritiva: os estudos de caso, análise documental, pesquisa *ex-post-facto*.

Para Triviños (1987, p. 112), os estudos descritivos podem ser criticados, porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação por meio da observação. Ainda para o autor, às vezes, não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados, pois as estratégias de coleta de dados como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão.

Nesta dissertação, utilizou-se a Análise de Conteúdo como uma das técnicas de tratamento e análise de dados em pesquisa qualitativa na perspectiva de Bardin (2011). A autora indica que a análise de conteúdo já era utilizada desde que a humanidade tentava interpretar os livros sagrados, porém só foi sistematizada na década de 1920. A definição de análise de conteúdo surgiu entre os anos de 1940 e 1950, mas somente em 1977, foi publicada a obra da autora, “*Analyse de Contenu*”, em que foi detalhado o método, o qual serve de orientação atualmente.

Para Bardin, o termo Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis indeferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Godoy (1995) aponta que a análise de conteúdo, segundo Bardin, é uma técnica metodológica que pode ser aplicada a diversos discursos e a toda forma de comunicação, independente da natureza de seu suporte. Nessa análise, o pesquisador propõe estruturas ou modelos que estão subentendidos em fragmentos de mensagens. O esforço do pesquisador é: entender o sentido da mensagem e buscar outra significação por meio da primeira.

No entanto, esta abordagem permite a/ao pesquisador/a entender o contexto no seu cenário natural e descrever a complexidade do comportamento humano. Observar fenômenos em um pequeno grupo, descrever comportamentos e técnicas de observação da realidade, por meio de participação em ações do grupo, mediante técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionário e a observação sistemática para descrever as atuações sobre as situações observadas, permitindo comparar e descrever as respostas encontradas em situações adversas.

Na busca de respostas às questões intrínsecas à situação apresentada, o estudo foi realizado no município de Três Lagoas-MS, com a aplicação de questionário semiestruturado a um grupo de professores/as efetivos/as e em exercício docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam em duas Escolas Municipais selecionadas para este fim e identificadas na pesquisa como escola I e escola II. O levantamento de dados locais sobre violência doméstica contra a criança foi realizado no Conselho Tutelar do município e no Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), com o fito de buscar documentos que confirmem o quantitativo de casos de violência doméstica contra crianças no município, o quantitativo de registros e denúncias que as escolas, porventura, venham realizando, bem como os tipos de maus tratos/violência mais recorrentes.

A análise documental como forma de coletar os dados pertinentes aos casos de violência contra a criança no âmbito familiar é importante, pois “[...] os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...]”. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nesta perspectiva, a opção por essa abordagem metodológica se justifica pelo fato de que em estudos qualitativos as vozes dos sujeitos que se manifestam por meio das respostas, incluindo questionários, são levadas em consideração no processo de análise dos dados, bem como as suas considerações com base nos aportes teóricos usados pelo/a pesquisador/a.

Para isso, a pesquisa proposta foi desenvolvida em três etapas, a saber:

1ª – revisão bibliográfica e documental, tendo como objetivo geral aprofundar estudos na área e coletar informações das escolas;

2ª – dados coletados com um grupo de professores/as de duas escolas municipais, previamente selecionados, que foi desenvolvida de acordo com as etapas a seguir:

a) identificação dos sujeitos da pesquisa após um levantamento inicial junto aos órgãos competentes (secretaria municipal de educação e escolas participantes da pesquisa). Para isso, deu-se preferência às escolas municipais que tiveram notificações ou casos de violência doméstica. A partir do grupo selecionado, foi efetivado o contato para dar início à coleta de dados; para tal, foi elaborado um Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

(TCLE), no qual constam os objetivos da pesquisa e a importância da colaboração do grupo em questão para o desenvolvimento da pesquisa, além de riscos e benefícios;

b) aplicação do questionário semiestruturado, no intuito de conhecer as concepções dos/as professores/as sobre a violência doméstica na infância, conhecimento de casos ocorridos na escola, bem como a forma como atuam frente a essas situações. Foi entregue em mãos individualmente aos/a professores/as durante sua atuação docente pelo pesquisador, posteriormente a uma reunião direcionada e comunicada pelas diretoras a seus professores/as. Essa fase de coleta de dados ocorreu somente após a aceitação voluntária dos sujeitos à participação no estudo por meio da assinatura do TCLE e aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, conforme **Parecer** consubstanciado do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão CEP, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, número: 3.017.885. Os dados coletados no desenrolar do processo investigativo, conduziram as discussões decorrentes sobre a atuação docente, relacionada ao enfrentamento ou não, da violência doméstica contra crianças; 3ª – análise de dados: os dados coletados, por meio de questionário e documentos, foram organizados e realizada a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), à luz do aporte teórico selecionado, os quais constituem a redação desta dissertação.

Estas análises forneceram algumas das respostas às muitas indagações que permeiam o objeto de estudo ora apresentado, na tentativa de responder como esse processo tem sido pensado, organizado e efetivado no município de Três Lagoas-MS e nas escolas da Secretária Municipal de Educação, permitindo fazer uma avaliação sobre a atuação dos/as profissionais concursados em educação no que se refere à violência doméstica. Contudo, os resultados locais poderão ser estendidos a outras realidades no viés da generalização do assunto, resguardadas as devidas especificidades.

Desse modo, o texto foi organizado com a introdução na qual foi descrita a justificativa da escolha do tema, o tema, os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa, além de mais três capítulos estruturados conforme segue.

No capítulo I, intitulado **Infância e Violência**, foi apresentada a infância, numa perspectiva histórica e as vulnerabilidades da infância e adolescência, como era a escola desse período, incluindo as violências praticadas, as relações sociais existentes na família e o conceito atual de criança e adolescente, utilizando aporte teórico de Ariès (2018), Del Priore (2018) e Faleiros e Faleiros (2018).

No capítulo II, denominado **A violência contra crianças e adolescentes no Brasil e as políticas públicas de enfrentamento**, abordou-se a questão da violência contra crianças e adolescentes no Brasil, bem como o papel da escola do século XXI, os tipos de violência

doméstica sofrida por crianças e adolescentes e suas consequências. Neste capítulo, discute-se a violência no cenário da infância e adolescência, dados do Ministério dos Direitos Humanos de 2017, sobre os índices de violência por grupos, gênero, raça, orientação sexual e os agentes que realizam atos violentos, os locais de violação. Assim, como aborda-se a percepção de professores/as sobre a violência doméstica contra a criança e ao adolescente, presentes na literatura, incluindo as redes de proteção da infância e juventude, além da formação de professores e da escola do século XXI como uma parceira na Rede de Proteção contra a violência.

No capítulo III, constam as análises empregadas na pesquisa, a partir das respostas recebidas no questionário aplicado a/aos professores/as de duas escolas municipais de Três Lagoas-MS e as categorias definidas para esse fim. Analisou-se os resultados sobre como professores/as percebem e compreendem a violência doméstica e a atuação destes no enfrentamento da violência doméstica detectada na escola, a luz do aporte teórico utilizado.

Para concluir, procurou-se a partir dos resultados encontrados, demonstrar que esta pesquisa promoveu uma discussão significativa sobre a temática que na maioria das vezes é ocultada no cotidiano social, porém, presente numa escala maior do que podemos perceber no contexto escolar, familiar e social.

1 INFÂNCIA E VIOLÊNCIA

O presente texto traz uma reflexão, a partir de uma perspectiva histórica, sobre as vulnerabilidades da infância e da adolescência referente às relações sociais e a família. Para tanto, utilizou-se o aporte teórico de Ariès (2018), Del Priore (2018) e Faleiros e Faleiros (2008), oportunidade em que foi construída uma linha do tempo em relação à invenção da ideia de criança e adolescente.

1.1 A infância e sua história

O Estado espartano, pensando na educação dos futuros guerreiros com princípios cívicos e militares, iniciava sua pedagogia militar com os meninos de sete anos de idade que passavam por exercícios físicos de exaustão, fome e até espancamentos. Ao completarem quinze anos, adquiriam o direito de tomar parte na Assembleia passando por várias provas. Sua incorporação à categoria de cidadão ocorria aos vinte anos. Parte desse processo de ensinamento seria matar um escravo pego pelas ruas da cidade. Até os trinta e cinco anos, deveriam ficar alistados à disposição do Estado. Os filhos dos escravos teriam sua vida destinada ao trabalho braçal e manual a serviço de seus senhores. (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Atenas, por sua vez, possuía seu sistema educacional diferente, com duração de dois anos, o serviço militar iniciava aos dezoito anos e, anteriormente a esta idade, a educação era doméstica e sua escolarização era feita por grandes mestres somente para as crianças da elite.

Platão recomendava a educação para a cidadania, desde que controlada pelos magistrados e membros dos conselhos mais elevados. Xenofonte considerava que o direito de palavra não deveria ser atribuído ao povo, por sua ignorância, mas aos “sábios e aos melhores”. As mulheres atuavam apenas na esfera doméstica, e as meninas, fortalecidas por exercícios físicos desde a infância mais precoce, casavam-se aos 14 ou 15 anos de idade. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 17).

No Império Romano, até os doze anos de idade, meninos e meninas permaneciam criados juntos e recebiam proteção em seus lares, após o mencionado período eram separados, os meninos eram encaminhados para a vida pública, recebiam aprimoramento cultural, militar

e até mesmo mundano e para as meninas restavam casar-se, segundo os interesses políticos e familiares até os quatorze anos. Essa distinção acontecia apenas com os meninos e meninas da nobreza, os que não pertencessem a esta classe, como a plebe e os escravos, restavam ser submetidos aos trabalhos menores e subordinados. “Com o advento do Cristianismo e a decadência do Império Romano, uma nova moralidade foi se gestando.” (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 17).

Com o Iluminismo, durante o século XVII e XVIII, ampliou-se a circulação de novas ideias. A industrialização e o crescimento urbano trouxeram aos indivíduos o anonimato. Por outro lado, no século XX, a adolescência passa a ser delimitada, identificada e controlada, as meninas adquiriram o direito de receber instrução formal. As famílias ricas começaram a criticar os colégios por maus hábitos morais e retiravam seus filhos dessas escolas. Os pobres e camponeses viam, com isso, a possibilidade de enviar seus filhos para esses internatos, na esperança de um futuro melhor. O modelo familiar era nuclear, heterossexual, monogâmico e patriarcal, assim, o pai detinha todo o poder sobre os/as filhos/as e a mulher (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

No século XX, inaugurou-se a linha de produção sobre a exploração e o trabalho infanto-juvenil, provocando mudança na família e o surgimento de políticas para a proteção de crianças e adolescentes. Passamos de uma realidade do capitalismo industrial em meados do século XIX, época em que as crianças trabalhavam por mais de 16 horas por dia. Com isso, avançamos para um paradigma de proteção integral no final do século XX. (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Ampliando os conceitos de idades da vida, Ariès (2018), nos tratados da Idade Média, deixa de usar terminologias eruditas, passando a utilizar nomes familiares ligados à faixa etária, pois anteriormente, esses conceitos não eram definidos. As idades passaram a ser bem usuais, tornando as experiências comuns. As fases da vida passam a ser abundantes nos textos da Idade Média, segundo esse autor:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois não tem seus dentes bem ordenados nem firmes. (ARIÈS, 2018, p. 6).

Partindo da sociedade tradicional da Idade Média, pode-se afirmar que a criança e o adolescente eram mal vistos, essa afirmação é feita por Ariès ao descrever como frágil esse período para a infância, uma vez que o filhote do homem ainda não conseguia se proteger. No momento em que a criança adquire autonomia física, já era misturada aos adultos, vivenciando os trabalhos e jogos. Essa passagem de fase ocorria de forma rápida, pois recebia incentivos para se tornar um homem jovem rapidamente e outras fases de desenvolvimento não eram vivenciadas. O autor demonstra que provavelmente essas outras fases da vida fossem praticadas antes da Idade Média e se tornaram aspectos fundamentais das sociedades evoluídas de hoje. (ARIÈS, 2018).

Ariès aponta que é possível identificar as atribuições de cada idade, tais como os locais frequentados, as cenas do cotidiano e as tarefas comuns a cada faixa etária presentes no século XIV ao XVIII. As idades eram retratadas pela iconografia da época como:

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: apresentam-se festas, passeios de rapazes e moças, corte do amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha, perto da lareira. (ARIÈS, 2018, p. 9).

Essas idades da vida não apenas correspondiam a etapas biológicas, mas a funções sociais, presentes na sociedade da época.

Na modernidade, o primeiro nome é visto como uma distinção entre sujeitos, exprime com exatidão suas características de nascimento (hora, local, data) e o sobrenome atribuído indica a pertença a uma família. Na Idade Média, isso não ocorria e era cheio de imprecisão. Foi necessário acrescentar o sobrenome da família ou de um lugar de nascimento mais específico e registrar com precisão a idade em números, como afirma o autor:

O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome pertence ao mundo da tradição. A idade, quantidade legalmente mensurável com uma precisão quase de horas, é produto de outro mundo, o da exatidão e do número. Hoje, nossos hábitos de identidade civil estão ligados ao mesmo tempo a esses três mundos. (ARIÈS, 2018, p. 2).

Os registros de passagens familiares e sociais da criança são pouco percebidos e, praticamente, uma espécie de anonimato. A paparicação do século XVI, termo que Ariès nomeou, era usada apenas para crianças pequenas nos primeiros anos de vida. Caso a criança sobrevivesse a essa fase de paparicação, passaria a viver em outra casa, composta por um casal e seus filhos, esse modelo não apresentava função afetiva, apenas interesses por práticas de ofício de ajuda mútua, para sobrevivência ou proteção de terras. Por mais que a afetividade não fosse marcante, o amor poderia estar presente, como destaca:

Isso não quer dizer que o amor estivesse sempre ausente: ao contrário, ele é muitas vezes reconhecível em alguns casos desde o noivado, mas geralmente depois do casamento, criado e alimentado pela vida em comum [...] o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor. (ARIÈS, 2018, p. 10).

Quando se pensa nesse amor, Ariès aponta que ele acontecia, sobretudo, fora da família, entre vizinhos, amigos, crianças e velhos, isso acontecia de forma mais livre.

Após o século XVI, a criança passa a ser representada por si mesma e deixa de ser tratada somente como alma, contudo, retratos de crianças vivas e mortas passam a ser frequentes.

Três termos entraram em uso naquele período na sociedade europeia, sobretudo, na França: *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse*. Proporcionando uma evolução na palavra “*enfant*”, que foi conservada segundo os costumes das classes sociais mais dependentes. O tempo de duração da infância estava ligado à ideia de dependência; a palavra garçom usada no vocabulário feudal da época, era utilizada para designar jovens de vinte a vinte e cinco anos de idade que ocupavam a função de servir; a saída da infância estava ligada ao sair da dependência. “Ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade ou pelos fenômenos biológicos”. (ARIÈS, 2018, p. 11).

1.2 Infância, escola e colégio

A denominada quarentena indicava a separação da criança em relação aos adultos, sendo mantida à distância, antes de ser solta no mundo. A quarentena, para aquele momento histórico, era a escola ou o colégio. “Começou então um longo processo de enclausuramento

das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização”. (ARIÈS, 2018, p. 10).

A separação das crianças em escolas, só pôde ocorrer devido à moralização dos homens promovidos pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Contudo, só seria possível com a cumplicidade sentimental das famílias.

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu, sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (ARIÈS, 2018, p. 11).

Na escola medieval era comum misturar todas as idades, meninos e homens de seis a vinte anos ou mais, presentes a um mesmo local ensinados por um mestre. Era passada despercebida a diferença de idades. Assim, naturalmente, quando um homem desejasse, poderia aprender junto às crianças no mesmo espaço, uma vez que a importância se dava à matéria ensinada e não havia preocupação com a idade.

Naquele período, não havia um lugar próprio para se ensinar, a escola e o ensino poderia ocorrer na esquina de uma rua, na porta das igrejas ou dentro delas. O mestre em geral forrava o chão com palhas para os alunos se sentarem, não havia diferença entre os alunos, não havia transição de uma fase para a outra, assim que a criança entrava na escola, imediatamente, ingressava no mundo adulto. (ARIÈS, 2018).

No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres e não se ensinava, pois viviam em comunidades. A partir do século XV, tornaram-se institutos de ensino em que populações numerosas foram submetidas a uma hierarquia autoritária que ministrava no colégio o ensino das artes e serviu de modelo para as grandes instituições escolares até o século XVIII. O estabelecimento definitivo de regras completou a evolução do colégio moderno não apenas no ensino, mas no enquadramento da juventude.

Essa evolução está ligada à percepção das idades e da infância. Os pequenos alunos de gramática foram os primeiros a serem distinguidos e isso se estendeu até aos estudantes maiores, de lógica e física. Embora tivesse começado pelos mais jovens, essa separação não os atingiu como crianças, mas sim como estudantes, ou seja, fora do colégio exercia funções e obrigações de adultos.

Nesse regime, desejava-se proteger os estudantes, porém apenas no que diz respeito à sua moralidade. Esse modelo de vida de separar a juventude em escolas e não mais misturando as idades, durou ao longo do século XIV. Mais tarde, isso foi alterado. Esse regime garantia a um jovem clérigo uma vida honesta, a seguir tratava-se tanto da formação como da instrução do estudante e convinha impor às crianças uma disciplina mais autoritária e hierárquica. O colégio tornou-se, então, um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral.

No século XIV, o colégio modificou e ampliou seu recrutamento. Tornou-se uma instituição essencial da sociedade que reunia alunos submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos.

Após o século XIX, existem vários exemplos do registro de crianças, presentes nas pinturas da época, que aparecem vestidas de uniforme escolar, demonstrando comportamento infantil “presentes nas expressões do rosto. A criança torna-se um ser humano dotada de afetividade” (DOLTO, 2005, p. 15).

Após a separação das crianças nos colégios, houve também uma separação entre os membros da família pelo uso do fogo (fonte de calor) nas casas dos camponeses. Durante muito tempo, as casas eram frias e os membros da família, adultos e crianças, reuniam-se ao redor de uma única fonte de calor e todas suas atividades aconteciam em um único local. Com a técnica de distribuição de calor pela casa, ocorreu que a promiscuidade familiar tivesse um fim, bem como a convivência familiar também. “Desde que se tornou possível aquecer diversos aposentos, as crianças passaram a ter quartos separados do quarto dos pais”. (DOLTO, 2005, p. 44).

Em meio a esse cenário, “a multiplicação das escolas completou a internação das crianças”. (DOLTO, 2005, p. 44). Anteriormente, as primeiras escolas religiosas, adultos e crianças, estavam juntas para ouvir os clérigos. No entanto, no final da Idade Média, o Ocidente propaga os ciclos de escolarização dos tempos modernos. Neles os internos eram agrupados por idades e seguem um currículo específico. A Igreja organizou suas escolas de forma a controlar suas tropas e ter em mãos ovelhas de várias idades. Fariam parte destas escolas, crianças, cujos nomes constavam na lista de batizados, com o objetivo de instruir apenas os cristãos. Outro motivo era que só seria possível controlar a frequência dos que possuíssem um nome.

1.3. Infância e violência no século XIX

A partir do século XIX, a criança passa a ser vista como vítima da sociedade e começa a ser apresentada como um conceito. Antes disso, os textos e literaturas para crianças do século XVIII tinham como objetivo “indicar o caminho a seguir, o saber viver e o código da integração social”. (DOLTO, 2005, p. 36).

Frente a isso, percebe-se na literatura que:

Seria inelutável, como um destino, poder utilizar a escrita apenas para a recreação literária de nossa juventude, para inventar uma infância que na realidade não existe ou para impor uma ideologia através de modelos? A literatura é a expressão mais alienante da infância e, ao mesmo tempo, a mais iniciática da passagem para a vida adulta? Nesse sentido, ela seria o principal instrumento de doutrinação, de sufocação da sensibilidade artística, pois o escritor cede inconscientemente ao mimetismo que a sociedade desenvolve nos “bons alunos” mais que a criatividade deles. (DOLTO, 2005, p. 37).

Naquele século, ocorria também a separação geográfica entre as crianças ricas e pobres nas cidades europeias; havia um verdadeiro espetáculo para exibir a riqueza. As famílias ricas faziam questão de ir bem vestidas a asilos ou casas paupérrimas. As classes sociais não se misturavam em locais públicos sem que houvesse segregação de bairros abastados e guetos, uma vez que a insalubridade estava presente para todos.

Os clérigos recrutavam pobres e a nobreza colocava seus meninos na sociedade. Os filhos dos nobres permaneciam dos sete aos quatorze anos em aprendizado para se tornarem senhores. Os meninos pobres eram destinados a servir o senhor e aprender sobre a vida prática, porém se fossem inteligentes poderiam presenciar a aprendizagem das crianças nobres e aprender também enquanto serviam. Dava-se, assim, a divisão entre família, escola e sociedade. Sobre isso, afirma que com “a dupla internação familiar e escolar, o espaço concedido à criança das cidades estreita-se cada vez mais, e o que lhe resta é ficar trancada, balizada, delimitada por proibição” (DOLTO, 2005, p. 48).

A situação para as meninas era diferente, permaneciam na lavanderia ou na cozinha e aprendiam os cuidados com a casa. “Casavam-se por volta dos quinze anos, logo eram separadas de suas famílias ou poderiam seguir o destino de serem religiosas, permanecendo em pensionatos, servindo como pupilas”. (DOLTO, 2005, p. 54).

A escola na Idade Média inaugurou uma luta contra hábitos de solidariedade corporativa, onde a criança não poderia ficar abandonada a uma liberdade sem limites hierárquicos, e sim, receber uma disciplina maior e princípios mais estritos. Para ele, os mestres não deveriam ser camaradas da criança. Sua missão deveria ser transmitir, como mais velhos perante os mais jovens, “os elementos de um conhecimento e em primeiro lugar formar os espíritos, inculcar virtudes, educar tanto quanto instruir”. (ARIÈS, 2018, p. 117).

Esses educadores eram responsáveis pela alma dos alunos, portanto, seria dever usar **correção e punição** para favorecer a salvação perante Deus. Esse objetivo fez surgir a noção de fraqueza da infância, o que a rebaixava a níveis sociais inferiores e a responsabilidade moral dos/as educadores/as.

A nova disciplina, segundo Ariès, apresenta a organização dos colégios e pedagogias modernas, em que o diretor e os mestres tornam-se depositários de uma autoridade superior, autoritária e hierarquizada que permitiria um sistema disciplinar mais rigoroso. Esse autor distingue suas “três características principais: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a **aplicação ampla de castigos corporais**”, (**grifo nosso**). (2018, p. 117).

Os colégios possuíam uma disciplina humilhante, em primeiro lugar, o **chicote** usado a critério do mestre e a espionagem entre os alunos em seu benefício próprio para substituir a associação corporativa. O **castigo corporal** se generalizou, enquanto concepção autoritária. Todos eram submetidos a um regime comum, **surrados** igualmente, o castigo corporal tornou-se então uma característica da nova atitude perante a infância.

Ariès apresenta o segundo fenômeno em relação à dilatação da idade escolar submetida ao chicote, no início, era apenas destinada a crianças, mas após o século XVI, estendeu-se a toda população escolar que, muitas vezes, ultrapassava os vinte anos de idade.

Tendia-se, portanto, a diminuir as distinções entre a infância e a adolescência, a fazer recuar a adolescência na direção da infância, submetendo-a a uma disciplina idêntica. Dentro do mundo escolar, [...] o adolescente era afastado do adulto e confundido com a criança, com a qual partilhava as humilhações do castigo corporal, o castigo da plebe. (ARIÈS, 2018, p. 118).

Não havia a diferença entre as condições sociais, pois toda a infância passava por humilhação destinada aos plebeus. Com o objetivo de melhorá-la existia uma preocupação constante em objetificar a infância.

1.3.1 Infância e violência no Brasil Colônia e Império

A catequização das crianças foi o início dos trabalhos que a companhia de Jesus realizaria em nosso país. Ensinar a religião católica por meio de orações e leituras aos pequenos, além de preceitos doutrinários, que era para o padre Manuel da Nóbrega a única forma de converter os gentios. Essa foi uma das principais práticas dos padres jesuítas desde a missão na América portuguesa. Sobre isso, Chambouleyron (2018, p. 56) destaca as ordens do rei dom João III: “aos meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos”.

A criança portuguesa enviada pela corte também fazia parte da infância brasileira daquela época. Essa criança, que durante sua viagem até chegar ao Brasil, logo se tornava adulta, pois era calejada pela dor e pelo sofrimento vivenciado nas embarcações lusitanas, rapidamente deixava de ser criança e via seus sonhos, esperanças e fantasias desaparecerem perante a realidade cruel das naus do século XVI. A ela caberia “perder sua inocência para nunca mais recuperá-la”. (RAMOS, 2018, p. 49).

Ainda que oficialmente o país tenha sido descoberto em 1500, Ramos informa que as terras brasileiras só começaram a ser povoadas trinta anos mais tarde. Em navios lusitanos rumo à Terra de Santa Cruz em meio a muitos homens e poucas mulheres, havia também crianças presentes como tripulantes na condição de *grumetes*¹ ou *pajens*², muitas delas, órfãs do Rei, que deviam se casar com súditos da coroa, mesmo entre 12 e 16 anos (2018, p. 46).

Era uma época em que meninas de quinze anos eram consideradas aptas para casar e meninos de nove anos plenamente capacitados para o trabalho pesado, eram tratados como homens e sua mão de obra deveria ser explorada até durar sua vida útil. O cotidiano infantil a bordo das embarcações portuguesas seria penoso e degradante para as crianças, algumas embarcavam como passageiros na companhia dos pais ou parentes e passavam pelas mesmas situações. As crianças que sobrevivessem às naus e à viagem deveriam enfrentar a **fome**, **abusos sexuais** e **humilhações** perante um mundo novo (RAMOS, 2018, p. 49. Grifos do pesquisador).

1 Praça inferior da Marinha, que a bordo faz a limpeza e ajuda os marinheiros nos diferentes trabalhos; aprendiz. Fonte: <https://www.dicio.com.br/grumete/>.

2 Jovem serviçal que, na Idade Média, fazia companhia ao rei, ao príncipe, ao senhor, à dama etc., prestando-lhes seus serviços. Fonte: <https://www.dicio.com.br/pajem/>.

Por conta da proibição de embarque, a presença da mulher era algo raro nas naus, proporcionando um ambiente para **atos de sodomia** entre os tripulantes, prática tolerada inclusive pela Inquisição Portuguesa. “Eram os miúdos que mais sofriam, grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos.” (RAMOS, 2018, p. 19). As crianças que eram acompanhadas por seus pais, também eram **violadas por pedófilos**, as órfãs deveriam ser sempre vigiadas e guardadas para permanecerem virgens até a chegada à colônia.

Caso ocorressem os ataques às embarcações por piratas, os tripulantes eram assassinados, os comandantes aprisionados e trocados por resgates e as crianças restavam ser escravizadas e se prostituírem a corsários até sua morte.

As crianças judias, segundo Ramos (2018, p. 63) eram, frequentemente, raptadas e arrancadas à força de suas famílias, diferentemente das portuguesas. Isso ocorria para se obter mão de obra e manter o controle da Coroa portuguesa sob o crescimento da população judaica. Foi durante os séculos XVI e XVIII, em que o número de grumetes era o mesmo que o de marujos, devido às péssimas condições higiênicas, econômicas, das epidemias e fome que dizimavam muitos tripulantes.

A Companhia de Jesus tinha como objetivo converter o gentio e ensinar as crianças do país. No entanto, esta não foi a única ordem instalada com o objetivo de conversão, teriam também que ensinar os filhos dos portugueses e promover a catequese realizada pelos jesuítas, o que era um papel muito importante nesse processo de conversão dos gentios.

Os padres resgatavam as crianças portuguesas abandonadas, chamadas meninos língua. A expressão era usada, pois essas crianças eram muito pequenas, o que facilitaria aprender a língua tupi e conseguir se comunicar com as crianças indígenas, atraindo-as para que os jesuítas pudessem ensiná-las em suas escolas. Naquele contexto, os padres repudiavam a antropofagia, a nudez e a poligamia indígena no Brasil.

As crianças indígenas formariam uma nova cristandade que traria uma transformação radical para os jovens indígenas. Entretanto, com o passar do tempo esse modelo foi se tornando uma ordem docente, tanto para seus membros quanto para a juventude que correspondia “ao desejo de formar jovens nas letras e virtudes, a fim de fazê-los propagar eles mesmos, no mundo onde vivessem, os valores defendidos pela companhia” (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 56).

No início, com a chegada da Companhia de Jesus no Brasil, os padres ainda não estavam preparados, eram considerados turbulentos e juvenis. Assim, o compêndio *Ratio*

³
Studiorum passou a nortear o trabalho da educação dos jesuítas, o qual foi aprovado no século XVI. Sua formação baseada no compêndio era eminentemente literária e clássica.

O modelo educacional dos jesuítas, segundo Tobias (1986), era uma máquina completa e total, pois tinha uma filosofia e uma teologia bem explícita e consciente, além de uma boa pedagogia. O modelo de educação estava presente em todos os níveis. O compêndio de pedagogia, conhecido como, *Ratio Studiorum* era o catecismo jesuíta, portanto, superada a fase antiga dos castigos e da chibata, naquele momento, o foco era a emulação e as disputas intelectuais. Seu sistema dividia-se em fases, primária e superior.

Sobre o ensino primário, destinado a crianças com faixa etária de sete anos, o autor apresenta:

No ensino primário, aprendia-se a ler e a escrever; demonstrou o jesuíta arguto sentido diplomático e realista visão das coisas, ao aprender a língua tupi e ao adaptar a arte europeia à mentalidade e ao nível dos índios; só dos índios, pois o negro, acorrentado à desumanidade da escravidão, não podia frequentar a escola, estabelecendo triste e dolorosa tradição, continuada mesmo depois da proclamação da Independência, quando as escolas, em sua maioria se negaram a receber as pessoas de cor. (TOBIAS, 1986, p. 47).

Naquele século, a descoberta da infância estava se iniciando no Velho Mundo, dava-se afetividade e sentimento à infância, um olhar que antes não acontecia ou não existia. A Igreja e o Estado tiveram uma importância fundamental para transmitir essa nova concepção de infância nas relações entre os indivíduos. Foi nessa época, que a Companhia decide “escolher as crianças indígenas como o ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever e inscrever-se”. (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 58).

Nas palavras de Chambouleyron (2018), as crianças eram o foco no trabalho dos jesuítas. Em 1550, o padre Simão Rodrigues, provincial de Portugal, escreve uma carta dirigida ao padre Nóbrega e pondera que, muito mais pelo medo que pelo amor, os índios se tornariam cristãos, isso porque os adultos tinham muitos costumes que os impediam de se converter. Assim, deu-se por iniciada a evangelização das crianças. Por meio de uma carta, o

3 Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*, que mais tarde se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm. Acesso em 17/03/2019.

padre esclarece que os meninos seriam o grande meio, e breve, para a conversão do gentio, possibilitando uma nova cristandade.

Nas aldeias administradas pelos jesuítas, Mem de Sá mandou fazer e instalar tronco e pelourinho, “por lhes mostrar que tem tudo o que os cristãos têm” e também “para o meirinho meter os moços no tronco quando fogem da escola” (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 63). E ainda complementa:

Embora o castigo físico fosse normal, os padres tinham o cuidado de não o aplicar pessoalmente, delegando a tarefa, de preferência, a alguém de fora da companhia. Esta era uma recomendação do próprio Santo Inácio, já em 1553, aos reitores dos colégios italianos e que se consubstanciaria nas constituições, ao encomendar que não faltasse a “correção conveniente aos que a necessitam dos de fora [...], e não seja pela mão de nenhum da companhia”. (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 63)

No final do século XVI, com o estabelecimento da Companhia no país, os padres utilizaram de diversas estratégias para firmar sua fé e a virtude cristã no Brasil, por meio dos meninos índios, o que seria a esperança para a companhia se perpetuar, porém ficou decidido que, aos filhos de índios e aos mamelucos, era proibida a entrada na Companhia de Jesus. Foram várias as estratégias para garantir a ascensão das crianças “mesmo não se sabendo se eram índios, mestiços ou portugueses” (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 72).

No Brasil Colônia, tanto as crianças indígenas quanto as afrodescendentes foram incorporadas de maneira a contribuir com a mão de obra necessária para a ocupação do território nacional, na forma de escravas. (HENRIQUES *et al.* 2007).

Era difícil a definição de infância por um passado cheio de instabilidades e marcado pela mobilidade da população nos primeiros séculos de colonização do Brasil. Meúdos, ingênuos, infantes são termos usados em documentos para registrar a vida social das crianças na América portuguesa (DEL PRIORE, 2018).

Os filhos dos escravos eram alijados de processos educacionais formais. Frequentemente, as mães negras eram proibidas de manter contato com seus filhos recém-nascidos, já que muitas vezes eram comercializadas pelos senhores para que as mães se tornassem amas de leite, ou simplesmente, para retornarem ao trabalho doméstico. Uma vez que, “as poucas crianças que permaneciam com suas mães eram criadas no ambiente de trabalho e logo ajudavam nas tarefas domésticas”. (FONSECA, 2001, p. 12).

Muitas mães negras, a partir do século XVII, abandonavam seus filhos recém-nascidos em instituições de doação, na esperança de salvá-los da escravidão. Uma vez que o destino da grande maioria era desempenhar atividades domésticas ou trabalhos braçais a partir dos cinco ou seis anos de idade. Com a Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040, de 1871), filhos/as de mulheres escravas passam a ser considerados livres. Porém, essa lei determinava que as crianças ficariam sob a autoridade dos senhores de suas mães até os oito anos de idade. Após esse período, as crianças poderiam trabalhar até os vinte e um anos com os senhores, ou ser entregues ao Estado, ficando em asilos agrícolas ou orfanatos em troca de indenização. A maioria das crianças “não recebia educação formal e seu convívio com a sociedade era marginalizada”. (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007, p. 13).

Referente aos cuidados com as crianças da corte, a situação era bem diferente. Dom Pedro II assumiu a paternidade com um comportamento incomum para a época. Em seu diário revelou: “o estudo, a leitura e a educação de minhas filhas, que amo extremosamente, são meus principais divertimentos” (MAUAD, 2018, p. 162). Ele mesmo escolheu a condessa Barral para preceptora das filhas e estabeleceu um regulamento com trinta e seis artigos, no qual deixava claro tudo sobre a educação das princesas. Seguem alguns trechos:

Art. 7º - governanta [...], dar-lhe-á bons conselhos e exemplos, [...] lhe infundirá temor de Deus, respeito, e amor a seu pai, e mãe, e humanidade para com seu próximo, não lhe deixando fazer mal, [...].

Art. 14º – Não consentirão que as Meninas conversem com pretos, ou pretas, nem que brinquem com molequinhos e cuidarão muito especialmente, que as Meninas não os vejam nus [...].

Art. 15º - Quando as Meninas se vestirem, terão todo o cuidado. (MAUAD, 2018, p. 164)

Com esse regulamento, tornava-se legítima a proibição de convívio entre crianças brancas de elite e filhos de escravos.

As **crianças cativas** recebiam, além desse tratamento de exclusão, trabalhos desumanos e adestramentos.

Antonil, escrevendo sobre o tormento da cana-de-açúcar batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida, descreveu o calvário de escravos pais e escravos filhos. Estes também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos. Era assim que se criava uma criança escrava. (GÓES; FLORENTINO, 2018, p. 184).

Esse adestramento fazia com que se tornassem adultas por volta dos doze anos de idade, período em que os meninos e meninas começavam a receber o sobrenome da profissão: “Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama”. (GÓES; FLORENTINO, 2018, p. 184).

Para os senhores, os/as crioulos/as eram mais qualificados, mais inteligentes se comparados aos africanos e, nos primeiros anos de vida, podiam comer, beber e correr livremente na casa senhorial. A **infância escravizada** era a marca crucial do escravo crioulo, ainda que cativos, jamais adquiriam direitos de estrangeiros, perante a sociedade escravagista. A criança escrava era cria da escravidão e filha de escravos, essa herança jamais seria apagada de sua memória, identidade e história. (GÓES; FLORENTINO, 2018).

1.4 O início do controle institucional da infância no Brasil

A institucionalização, como forma de controle, era um dos únicos destinos das crianças abandonadas ou rejeitadas no Brasil. A roda dos expostos foi uma instituição brasileira que sobreviveu por três regimes de nossa história. Criada durante a Colônia, multiplicou-se com o Império, manteve-se perante a República e foi extinta definitivamente na década de 1950. Tornando o “Brasil o último país a abolir a chegada da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados” (MARCÍLIO, 2016, p. 69).

Essa instituição cumpriu um importante papel e, por vários anos, a roda dos expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. No período Colonial, as municipalidades tinham por imposições do Reino, amparar toda criança abandonada em seu território. Porém, enquanto existiu, não havia nenhuma entidade responsável para acolher esses pequenos desamparados. As câmaras que amparavam seus expostos apenas pagavam um valor irrisório para as amas-de-leite amamentarem e criarem essas crianças. (MARCÍLIO, 2016).

Essas rodas de expostos mencionadas eram:

[...] de forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante - ou Rodeira - que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (VENÂNCIO, 1999, p. 87).

O sistema de rodas de expostos foi inventado na Europa medieval. Servia como um meio de anonimato do expositor para levar o bebê até a roda e não abandoná-lo na porta das igrejas ou casas de família como era de costume. Em Portugal, as rodas foram instaladas na Idade Média, dessa forma, quando se iniciou a colonização do Brasil, Portugal já conhecia sua funcionalidade. “Durante o período colonial, foram implantadas rodas de expostos no Brasil, nas cidades mais importantes do século XVIII”. (MARCÍLIO, 2016, p. 70).

Essa tradição se concretizou no Brasil, quando se reivindicou à coroa a permissão de estabelecer uma roda de expostos na cidade de Salvador, na Bahia, segundo os modelos de Lisboa. Em 1726, foi aberta a roda dos expostos pela Santa Casa, que recebia do Rei uma esmola anual para a criação dessas crianças. Em 1738, na cidade do Rio de Janeiro, foi instalada a segunda roda dos expostos do Brasil, também com recursos enviados pela Câmara, a pedido do rei. Em 1789, foi criada a terceira roda na Santa Casa de misericórdia do Recife. (MARCÍLIO, 2016).

Além das Santas Casas, as Câmaras municipais tinham o dever de cuidar das crianças abandonadas. Elas prestavam assistência em troca de pagamento por algumas crianças entregues às famílias. Essas instituições encaminhavam as crianças ao trabalho precoce, como acontecia no período escravagista, em que as crianças filhas de escravos trabalhavam para seus donos. No início da industrialização, era a mão-de-obra dócil e barata. A apropriação das crianças e o uso de sua força de trabalho eram considerados como filantropia. Outros nomes dados a esta apropriação eram a compaixão e a caridade às crianças. (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Já em 1854, havia a intenção de recolher os meninos que vagavam pelas ruas, segundo um decreto imperial daquele mesmo ano. Mas só em 1871 foi criado o asilo de meninos desvalidos. As meninas desvalidas indigentes eram acolhidas na Santa Casa desde 1740. No final do século XIX, havia trinta asilos de órfãos, sete escolas industriais e de artífices e quatro escolas agrícolas. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 20)

Higienismo e filantropia marcaram a proclamação da República, o movimento sanitarista inspirado por doutrinas francesas de limpeza física e social tiveram como exemplo Oswaldo Cruz, médico que iniciou sua atuação com práticas de saneamento, educação higiênica e profilaxia de ambientes, além da instalação de postos de saúde. (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Iniciamos o século XX com juristas que se preocupavam com a criminalidade de menores, buscando combater e separar dos adultos. Com o objetivo de salvar o menor, propunham “uma nova justiça para a infância, para corrigir os desvios do bom comportamento”. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 21).

Essa proposta de corrigir os desvios do bom comportamento pode ser percebida pelo nome de *Pivett*, que significava **criança de rua**, começou a ser usado para “nomear as crianças vagabundas e vadias que viviam pelas ruas das grandes cidades durante o século XX”. (DEL PRIORE, 2018, p. 71).

Havia uma preocupação em tirá-los das ruas, além de diminuir o contingente de crianças e adolescentes dos trabalhos em fábricas devido a altos casos de mutilação, acidentes e longos períodos de trabalho. Surgia o movimento de valorização da adolescência considerada uma fase para se aprender um ofício.

Em 1902, o Congresso Nacional discutiu a implantação da assistência e proteção a delinquentes e menores abandonados. A educação brasileira buscava por visibilidade e empresários das grandes fábricas necessitavam de escolas com mão de obra qualificada. Além disso, acreditavam que a educação e a escola poderiam evitar que as crianças fossem para o trabalho ou para a criminalidade precocemente. (DEL PRIORE, 2018).

Em 1913, os Tribunais para menores foi uma ação em prol dos adolescentes. Em 1923, foi autorizada a criação do juizado de menores. No Código de Menores de 1927, surge a distinção entre Abandonados e Vadios para jovens de 14 a 18 anos, que eram submetidos a processos penais especiais.

Conforme foi observado:

[...] ao fazer um levantamento bibliográfico no acervo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo sobre o termo "criança", uma das questões que chamou a atenção foi o fato de que a partir do fim do século XIX e começo do XX, a palavra menor aparecia frequentemente no vocabulário jurídico brasileiro. Antes dessa época, o uso da palavra não era tão comum e tinha significado restrito. A partir de 1920 até hoje em dia, a palavra passou a referir e indicar a criança em relação à situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhe correspondem. (DEL PRIORE, 1991, p. 129).

Faleiros e Faleiros (2008) destacam que o Código de Menores de 1927 previa cuidados de higiene e delinquência da infância com vigilância pública, bem como sobre a amamentação e os expostos, declarando a possibilidade de retirar o pátrio poder:

O menor de 14 anos não era mais submetido ao processo penal e, se fosse maior de 16 e menor de 18 e cometesse crime, poderia ir para a prisão de adultos em lugares separados destes. O juiz devia buscar a regeneração do menor. (FALEIROS; FALEIROS, 2008, p. 22)

Quando Vargas chega ao poder em 1930, foram criadas delegacias de menores, especializadas em receber meninos encontrados na rua ou suspeitos de crimes e vícios. Em 1941, o Serviço Nacional de Assistência aos Menores - SAM, vinculado ao Ministério da Justiça, tinha como meta erradicar a ameaça de meninos perigosos ou suspeitos. Sem uma ação educativa, pelo contrário, os internatos do SAM tinham como predominância, ação repressiva contra seus internos. O serviço funcionou até 1964, recebeu várias críticas da Igreja Católica, pois violentava e torturava as crianças, transformando-se em órgão repressivo de péssima qualidade. (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Com o fim do SAM, foi criado em 1964, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM, sem dependência com o Ministério da Justiça. Possuía autonomia de evitar internações de menores, tinha uma política organizada com pedagogia e estrutura de segurança nacional. Combater a marginalidade era o objetivo, juntamente a entidades privadas em parceria com os municípios e estados. Entretanto, continuava a gerar maus tratos aos que iam contra a lei e não diminuía o processo de marginalização e exclusão do menor da vida em sociedade.

Em 1979, com a abertura política, houve a criação do novo Código de Menores, agora a exclusão seria vista como doutrina de situação irregular, uma doença ou patologia que estava fora das normas. O juiz era como o médico que tinha o poder para decidir sobre o menor nessa situação. Ele decidia pela internação ou punição. (FALEIRO; FALEIROS, 2008).

Somente a partir dos movimentos sociais da década de 1980 e com a Assembleia Constituinte de 1987, é que propostas passaram a considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, ou sujeitos jurídicos, de acordo com a doutrina da proteção integral.

1.5 Infância e criminalidade no século XX

Desde o século XIX, quando foi iniciada a estatística criminal em São Paulo, o menor de idade já estava presente. Entre 1900 e 1916 o coeficiente de prisões por dez mil habitantes era: 307,32 maiores e 275,14 menores. A infância, sempre vista como semente de futuro, era sempre uma preocupação, logo trataram de elaborar um novo Código Penal de

acordo com a realidade do país e que substituísse o anterior de 1831. Em 1890, aprova-se o Código republicano que pouco mudou sobre a menoridade e sua imputabilidade. (SANTOS, 2018, p. 214).

Inspirado no código italiano, entretanto, o novo Código Penal classificava a responsabilidade do menor em apenas quatro categorias:

Os que têm até nove anos completos, que são sempre irresponsáveis; os que têm de nove a 14, que podem obrar, ou não, com discernimento; os que têm mais de 14 e menos de 17, cujo discernimento é sempre presumido; e os de idade superior a 17 e inferior a 21 anos, para os quais a penalidade é sempre atenuada. (VIEIRA, 1986, p. 27)

Quanto ao gênero, não havia nenhuma distinção entre meninos e meninas, ou seja, as penas eram as mesmas, o que geravam críticas da sociedade ao texto devido a fragilidade da mulher em relação ao homem.

Assim, como o menor em São Paulo, logo começava a trabalhar em fábricas e oficinas, também iniciava nas atividades ilegais, sempre na tentativa de sobreviver numa cidade que menosprezava a classe popular. O roubo, o furto, a prostituição e a mendicância tornaram-se instrumentos de sobrevivência para esses menores e suas famílias. São inúmeros os registros das ações destes meninos e meninas pelas ruas da cidade agindo em bandos ou sozinhos compondo as estatísticas da criminalidade. Os moleques eram os batedores de carteiras que viviam pelas ruas com muita malícia e agilidade. As garotas mendigavam pelas calçadas, furtavam pequenos estabelecimentos ou prostituíam-se para obter o sustento. (SANTOS, 2018).

Desde o século XIX, São Paulo possuía vários institutos privados de recolhimento de menores, fundado por congregações religiosas ou ligados ao comércio e a indústria como o Lyceo do Sagrado Coração de Jesus e o Instituto D. Ana Rosa, os quais tinham como objetivo o ensino profissional, acolhendo os filhos de comerciantes e operários. O Estado possuía algumas vagas nestes estabelecimentos, porém os diretores resistiam em receber meninos e meninas incriminados judicialmente. Com isso, só restava ao governo criar institutos de recolhimento diante da grande demanda de jovens delinquentes. (SANTOS, 2018).

A proteção de crianças e adolescentes sempre foi marcada pelo objetivo claro de combater a criminalidade infantil.

[...] mil meninos-de-rua seriam capazes de provocar maior escarcéu na opinião pública que 10 mil crianças e adolescentes fora da escola; por sua vez, os 21.500 adolescentes infratores no Brasil nos fazem esquecer que estão num universo de mais de 19 milhões de adolescentes e jovens entre 15 e 19 anos. (NOGUEIRA NETO, 2015, p. 12).

O Código de 1890 estabelecia as fases da infância para identificar o sujeito perante a infração cometida. Os sujeitos menores de nove anos eram considerados isentos de pena, não eram capazes de entender o caráter ilícito do ato praticado. Entre nove e quatorze anos, eram recolhidos, quando apresentavam discernimento pelas ações. Aqueles entre quatorze e vinte e um, por não serem considerados maiores, recebiam atenuantes que influenciavam na quantificação da pena. Esse Código foi alterado em 1921, ao prescrever a inimputabilidade até aos quatorze anos, criou-se um novo processo especial para menores de quatorze a dezoito anos e manteve-se os atenuantes para sujeitos entre dezoito e vinte e um anos. (DEL PRIORE, 2018).

A regulamentação do atendimento à infância sendo detalhado por diversos decretos, até a consolidação do Código de Menores de 1927 que tratava da higiene, da delinquência e da vigilância pública infantil. Além disso, amparavam-se em conceitos e princípios que resultavam no controle social da pobreza. A situação irregular justificava a apreensão dos menores que ficavam sob a tutela do Estado. Com ausência de Políticas Públicas ou da família, a criança abandonada era vista em situação de vadiagem, atitudes suspeitas ou perambulância e justificavam o recolhimento nas instituições que também abrigavam menores infratores. Todo menor com desvio de conduta recebia a terapia do internato, ou seja, privação de liberdade com prazos indeterminados, aplicados em nome do superior interesse da criança. (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007).

É importante destacar que o confinamento das crianças e adolescentes, pela internação, em instituições como a FUNABEM, incluía não só os considerados infratores como também os que haviam sido vitimados por situações de maus tratos, agressões, abusos e exploração ou, ainda, os órfãos de pais, sem representantes legais que por eles se responsabilizassem. (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007, p. 15).

A nova proposta de atendimento ao menor se baseava na ideia de que a FUNABEM não faria cuidados paliativos, mas sim uma instituição diferente, cujo foco não seria a internação. (DEL PRIORE, 2018).

Para Faleiros e Faleiros (2008), a FUNABEM possuía um sistema de combate à marginalidade com convênios entre o Estado e entidades privadas, no intuito de possibilitar a internação e a distribuição de recursos financeiros. Todavia o sistema gerou mais problemas para o menor, pois eram isolados, recebiam maus tratos e não eram reeducados para o retorno em sociedade.

Os maus tratos ao menor no Brasil só foi enfrentado nos anos de 1970, por denúncias na imprensa contra as situações que aconteciam aos menores, sobretudo, após a ditadura militar e o fracasso do milagre econômico. Em 1978, foi nomeado o Ano Internacional da Criança, um marco na história da criança no Brasil, o que levou a formação de diversas associações em defesa dos direitos da criança. Com isso, sua repressão começou a ser pesquisada. (DEL PRIORE, 2018).

A partir de 1976, a FUNABEM passou a ser denominada de Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - FEBEM, alinhando o Estado com a Política Nacional. Por ser criada antes do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a FEBEM tinha a visão de que o menor não era cidadão, por isso não possuíam prioridade nas políticas públicas e o Estado não precisava proteger e ressocializar ainda que menores delinquentes em situação irregular. “A FEBEM traz o DNA da FUNABEM, filha da ditadura e da Política de Segurança Nacional. Os funcionários foram treinados para contenção, segurança e alta disciplina” (SPINELLI, 2006, p. 23-4).

A FEBEM recebia pesadas críticas por sua estrutura e organização. Um exemplo foi o presidente da Fundação Abrinq: “Não conseguimos fazer uma transição adequada do Código de Menores para o ECA. O que vemos é uma continuidade do equívoco”. (SPINELLI, 2006, p. 24).

Sobre à estrutura da FEBEM, o autor argumenta:

[...] o projeto arquitetônico deveria seguir o projeto pedagógico. Nos complexos, uma porta só é aberta quando outra é trancada. A solitária dos presídios existe na forma da “tranca” — período em que o adolescente fica isolado no quarto. (SPINELLI, 2006, p. 24).

Frente a inúmeras denúncias ao Ministério Público e a outras entidades de direitos humanos, a FEBEM ganhou visibilidade dentro e fora do país, revelando os casos de abusos contra a integridade dos adolescentes internados.

Com a abertura política, as transformações culturais que ocorreram na década de 1980 no Brasil, as mobilizações dos grupos e movimento sociais no processo de redemocratização, as crianças e os adolescentes passaram a ser vistos como um grupo portador de direitos e sujeitos jurídicos. Nesse momento, a Constituição de 1988 adiantava a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e baseada na **Doutrina da Proteção Integral**⁴, instituiu o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e Adolescente, posteriormente organizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007).

Ao detalhar os direitos imprescindíveis, a Constituição criou a base de sustentação para o ECA, que se “vinculou ao debate mais amplo dos direitos humanos com ações articulares junto aos três poderes”. (HENRIQUES; FIALHO; CHAMUSCA, 2007, p. 17).

Mesmo assim, com a chegada do ECA, busca-se a priorização de um sistema baseado na Doutrina de Proteção Integral e a visão desses sujeitos como sujeitos de direitos. No entanto, necessita-se ainda de uma mobilização por parte da sociedade brasileira para que as grandes conquistas legais em relação aos direitos da criança e do adolescente se tornem de fato uma realidade para as novas gerações. (SAYÃO, 2006).

Contudo, essa nova legislação que busca valorizar a criança e o adolescente, por meio de políticas de atendimento integral, enfrenta-se inúmeros desafios; como expõem Sayão (2006), o desafio está em implementar políticas públicas que garantam o acesso desses sujeitos a seus direitos. A dificuldade estaria em romper com a tradição de resolver problemas já instaurados, e buscar atuar na prevenção de situações que possam prejudicar o desenvolvimento integral desse sujeito. Surge aí o conceito de **redes de proteção** e a necessidade de seu fortalecimento, assunto que será explorado no capítulo seguinte.

A lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Em seu artigo primeiro, reforça a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompleta, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

4 Introduziu-se a Doutrina da Proteção Integral no ordenamento jurídico brasileiro através do artigo 227 da Constituição Federal, que declarou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1222.html>. Acesso em 01/07/2019.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. (BRASIL, 1990).

⁵
Uma criança é um ser humano que ainda não chegou à fase da puberdade. É, portanto, uma pessoa que está na infância e ainda tem poucos anos de vida. Também se chama criança de forma generalizada (sem mencionar o sexo) a um menino ou a uma menina, ou ainda ao filho ou à filha de alguém. No seu sentido mais amplo, a infância abarca todas as idades da criança: desde recém-nascido até a pré-adolescência, passando pela fase de bebê e de infância média.

No período do desenvolvimento humano, entre a infância e idade adulta, que abarca, desde a puberdade ao completo desenvolvimento do organismo, dá-se o nome de adolescência, cuja palavra de origem latina é *adolescentia*.

⁶
A adolescência é, por outras palavras, a transição entre a criança e o adulto. Trata-se de uma fase de alterações físicas e mentais, que não só acontece no próprio adolescente, mas também relativamente ao seu entorno, isto é, ao nível social. Convém destacar que a adolescência não é o mesmo que a puberdade e, que começa numa determinada idade devido às mudanças hormonais. A duração da adolescência varia consoante a pessoa. Também existem diferenças na idade em que cada cultura considera que um indivíduo já é adulto.

A medida que a lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, afirma que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, conclui-se que deveria ser uma prática natural e diária da realidade, porém mostra-se uma contradição entre o que a lei prescreve como direitos e deveres de crianças e adolescentes e o que realmente é vivido numa sociedade marcada pela história.

Portanto, discutir a infância e a violência sofrida pelas crianças em toda sua historicidade, torna-se importante como ferramenta para perceber o que vem sendo revisto e ressignificado, com sentidos que vão de total ausência de cuidados e proteção a uma grande atenção, atualmente, colocada como uma preocupação social. Contudo, repercussões negligenciadas em casos de violência do século passado, ainda estão presentes no cotidiano das variadas estruturas familiares existentes na sociedade pós-moderna, sendo que a educação é uma dessas ferramentas.

5 <https://conceito.de/crianca>. Acesso em 10 de junho de 2019.

6 <https://conceito.de/adolescencia>. Acesso em 10 de junho de 2019.

2 A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENFRENTAMENTO

Neste capítulo, apresenta-se o conceito de violência intrafamiliar e violência doméstica, bem como suas formas, consequências para o desenvolvimento integral da criança e como se dá o cenário da infância e adolescência no Brasil segundo dados apresentados pelo UNICEF. Discute-se ainda como é a percepção de professores/as sobre a violência doméstica contra crianças e adolescentes presentes na literatura, uma breve exposição do conceito de rede de proteção da infância e juventude e ainda a necessidade da escola do século XXI se tornar um agente no enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes.

2.1 Violência intrafamiliar e violência doméstica contra crianças e adolescentes

A palavra violência presente no dicionário Ferreira (2008), traz o significado da qualidade de ser violento; ato violento; constrangimento físico ou moral; uso de força; coação. Fazer uma reflexão sobre a violência de maneira geral apresenta um significado socialmente compartilhado. Os termos violência intrafamiliar e violência doméstica a que significados nos remetem? Para Oliveira e Trancoso (2014), os conceitos são produções humanas, porém modificáveis.

As pesquisas que buscam compreender o significado e uso das palavras contribuem para o processo de ampliação e desconstrução de conceitos socialmente compartilhados. Com isso, foi possível fazer uma reflexão sobre a produção acadêmica nas áreas da psicologia e educação em relação ao uso dos termos.

Observa-se que Ferrari (2002) adota o termo violência intrafamiliar ao se referir a crianças e adolescentes que são afetados indiretamente no grupo familiar.

Quando se detecta a presença da violência dentro de um grupo familiar, costuma-se defini-la como uma questão de violência intrafamiliar (VIF). A VIF determina um padrão de relacionamento abusivo entre pai, mãe e filho, que leva ao desencontro, à estereotipia e à rigidez no desempenho dos papéis familiares. (FERRARI, 2002, p. 81).

Diferenciando o termo violência doméstica intrafamiliar de violência doméstica contra a mulher, previsto na Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006), tem-se que o uso do termo violência doméstica nesta Lei é apregoadado da seguinte forma:

Art. 5º. [...] configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial.

I – no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II – no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa.

Em consonância ao apregoadado, Ferrari (2002) assevera que o termo violência doméstica refere-se também aos casos abusivos com o menor, mas não se restringe, necessariamente, ao espaço de convívio, enfatizando as relações familiares abusivas, diferente da definição apresentada na Lei Maria da Penha, que apresenta o doméstico ao se referir à ocorrência da violência no território de convívio, havendo ou não vínculo familiar.

As definições de violência intrafamiliar e violência doméstica, utilizadas pelo Ministério da Saúde (2002), também enfatizam o espaço de ocorrência da violência, porém, diferente da Lei Maria da Penha, a violência doméstica ocorre também entre pessoas sem função parental.

A violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. O conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também as relações em que se constrói e efetua. A violência doméstica distingue-se da violência intrafamiliar por incluir outros membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico. Incluem-se aí empregados (as), pessoas que convivem esporadicamente, agregados. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002, p. 15).

É preciso dedicar atenção e agir perante essa questão de violência doméstica, pois o que está em jogo nesse momento é a proteção da infância. Segundo Guerra (1985, p. 90), “a violência contra a criança é uma realidade sempre presente”, por isso é necessário que a

sociedade como um todo, discuta e conheça o problema e, a partir disso, se mobilize em torno de políticas públicas que ajudem na superação desse quadro. A autora afirma ainda que a violência traz implícita a noção de controle, por meio do qual uma pessoa se submete a outra. Isso ocorre de várias formas, tanto pelo uso da força física ou por meio de constrangimento psicológico, objetivando demonstração de poder.

Para Mendez (1994), a violência é um fenômeno que perpassa por toda a sociedade, pois onde há relações humanas, há relações de poder e, conseqüentemente, violência. Mendez (1994, p. 85) relata que “[...] a violência se manifesta, cresce, legitima-se e consolida-se, através das relações sociais”. Observa-se que a violência tem se tornado comum nas relações sociais, apresentando grande crescimento devido ao controle, registro e disseminação dos órgãos de proteção a grupos vulneráveis. Apesar de os esforços do Estado e da sociedade na superação das mais diversas manifestações de violência ter-se capilarizado pelos mais diversos contextos.

Faleiros (2008) nos revela que o fenômeno da violência não é uma prática isolada, realizada pelo descontrole, pela doença, mas é desencadeada pelas relações que envolvem a cultura, a imaginação, as regras, bem como processo civilizatório de um povo.

Para Michaud (1989), a violência acontece 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, podendo ser caracterizada de formas diferentes como violência física, psicológica, sexual, negligência e abandono, contra crianças e adolescentes, que pode ser definida como aquela que acontece dentro da família, no lar onde a criança convive, violada por algum parente ou pessoas que tenham função parental, ainda que sem laço de consanguinidade (WILLIAMS, 2004), ou seja, classificada também como violência doméstica.

Entre as manifestações ou modalidades de violência, a violência doméstica é caracterizada como:

[...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder / dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que as crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (GUERRA, 1998, p. 32-3).

A violência doméstica também é entendida como confrontação física entre os membros da família, na qual as vítimas são encaradas como mais fracas e geralmente inocentes e onde está presente uma perspectiva de análise cósmica ou moral. (GUERRA, 1985). Esse tipo de violência tem prejudicado, a cada dia, o pleno desenvolvimento da criança, além de transgredir seus direitos fundamentais. Esse é um fenômeno, muitas vezes, camuflado e envolvido pelo silenciamento da própria família, que impõe barreiras ou dificuldades à detecção, registro, notificação e tratamento.

Korzack e Dallari (1986) afirmam que a criança vem sendo tratada de maneira indulgente, ríspida e brutal, ou seja, a criança vem sendo tratada com desrespeito, ao que acrescenta-se, frequentemente violentada. É pertinente lembrar o artigo 229, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012), ao estabelecer que os pais têm o dever de assistir, criar e educar filhos/as. Entretanto, sabemos que os pais, embora devam dar assistência aos filhos/as, são os primeiros a violar seus direitos, sendo “as surras”, um dos instrumentos usados como meio disciplinar. Isso é uma realidade presente, pois:

Sabe-se hoje que a criança pode ser maltratada em diferentes instituições e lugares públicos ou privados; mas é dentro de casa, em cenário familiar, que os maus-tratos são mais frequentes e perigosos [...] A realidade da família como lugar privilegiado de violência, no passado como no presente, é uma constatação que reencontramos em toda a literatura disponível. Nos dias de hoje, essa conclusão é de algum modo, paradoxal: a família moderna define-se, sobretudo, como um lugar privado de afeição e de companheirismo entre os seus membros. (COSTA, 2008, p. 45).

Alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) alertam às instituições educacionais sobre a necessidade de notificar as situações de maus-tratos, tendo crianças e adolescentes como vítimas e, isso pode ser confirmado em seu artigo 245 ao apregoar:

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).

A instituição escolar pode ser uma parceira importante na luta pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente, sendo fundamental que os profissionais da educação não se calem diante de suspeita ou de confirmações de casos de maus-tratos contra crianças e adolescentes. Isso é abordado quando temos:

Defendemos que professores orientadores educacionais e diretores têm compromisso moral e ético em perceber comportamentos de seus alunos que podem ser expressão de maus-tratos e encontrar alternativas que sejam efetivas para alterar a situação dessas crianças que sofrem maus-tratos, seja em casa ou na própria escola que frequentam. Nosso não comprometimento com a violação de direitos da criança e do adolescente nos torna cúmplices e fazendo parte do complô do silêncio que envolve a criança vitimizada. (COSTA, 2008, p. 39).

Com base no exposto, faz-se necessário discutir a violência no cenário da infância e adolescência em tempos atuais como forma de sensibilizar educadores/as, gestores/as, bem como promover o encorajamento para sua atuação no assunto.

2.2 A violência no cenário da infância e adolescência em tempos atuais

Em 2011, no Brasil, foram registrados 39.281 atendimentos a pessoas entre um (1) a dezenove (19) anos de idade, vítimas de violência nas Unidades de Pronto Atendimento Médico, o que representa 40% do total de 98.115 atendimentos calculados pelo sistema em 2011, conforme destaca Waiselfisz (2012). Os dados foram registrados pelo SINAN – (Sistema de Informação de Agravos de Notificação), com o objetivo de coletar e transmitir dados gerados pelo Sistema de Vigilância Epidemiológica do governo federal por meio de uma rede informatizada com informações de notificação compulsória sobre as violências.

O Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) e a Vigilância de Prevenção de Violência Doméstica e Acidentes, realizaram parceria em 2008 e desenvolveram um aplicativo no SINAN referente à violência. Após 2009, foi integrado ao SINAN-Net, o Módulo Violência para unificar e dimensionar a Violência no Brasil. (ASSIS et al, 2012).

O site da UNICEF Brasil (2017)⁷ trouxe dados do disque 100, um serviço de atendimento telefônico gratuito que recebe denúncias de violação de Direitos Humanos e registrou no ano de 2015, 17.588 denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes, cerca de duas denúncias por hora. Das 22.851 vítimas, 70% eram meninas.

Em 2016, 355.030 atendimentos foram realizados pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, onde 133.061 (37,4%) referem-se a denúncias de violações de direitos humanos.

A tabela a seguir traz um panorama das notificações.

TABELA 1. Denúncias por grupo de violação em 2015 e 2016

Grupo	2015	2016	%
Criança e Adolescente	80437	76171	-5,30%
Pessoa Idosa	32238	32632	1,22%
Pessoa com Deficiência	9656	9011	-6,68%
Privação/Restrição de Liberdade	3565	3861	8,30%
LGBT	1983	1876	-5,40%
Igualdade Racial	1064	1326	24,62%
População de Rua	682	937	37,39%
Outras Violações	7892	7247	-28,61%
Total	137517	133061	-4,41%

Fonte: (Ministério do Direitos Humanos, 2017, p. 10).

Fazendo uma comparação anual, observa-se que as denúncias em relação à criança e adolescente diminuíram entre 2015 e 2016 em um percentual de – 5,30%, ainda que o número de (76.171 casos) seja alto.

Mesmo com a diminuição, ressalta-se que as denúncias representam um número alarmante, conforme pode ser verificado no quadro a seguir.

7 Fonte: https://www.unicef.org/brazil/pt/media_33297.htm

TABELA 2. Denúncias por grupo de violação – 2016

Grupo	Total	%
Criança e Adolescente	76171	57%
Pessoa Idosa	32632	25%
Pessoa com Deficiência	9011	7%
Privação/Restrição de Liberdade	3861	3%
LGBT	1876	1,4%
Igualdade Racial	1326	1%
População de Rua	937	1%
Outras Violações	7247	5%
Total	133061	100%

Fonte: (Ministério dos Direitos Humanos, 2017, p. 10).

As notificações contra crianças e adolescentes representam mais da metade dos casos 57%, o que deve ser preocupante. Resultado este contabilizado pelas campanhas realizadas pela mídia brasileira no período. O destaque é para a notificação de que a escola deve fazer as autoridades. O ato de notificar colabora no enfrentamento à violência e na interrupção desse ciclo por exemplo. Além de que a notificação é um dever legal do/a educador/a, segundo o ECA, artigo 13:

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. (BRASIL, 1990).

Como previsto na lei, a notificação deve ser realizada mesmo em caso de suspeita e encaminhada ao conselho tutelar, fundamentando a ficha de notificação baseada em evidências de abuso, com destaque à notificação de violências contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos.

A ficha é composta por um conjunto de itens que categorizam violências praticadas contra os grupos populacionais. O preenchimento da ficha de notificação ocorre em casos suspeitos ou confirmados de:

Violência sexual – ambos os sexos e todas as idades;
 Violência autoprovocada – ambos os sexos e todas as idades, exceto crianças menores de 10 anos;
 Tráfico de pessoas – ambos os sexos e todas as idades;
 Intervenção por agente legal público – ambos os sexos e todas as idades;
 Violência financeira/econômica ou patrimonial – menores ou igual a 19 anos de ambos os sexos, mulheres adultas, pessoas idosas e pessoas com necessidades especiais ou deficiências ou transtorno mental;
 Negligência/abandono – menores ou igual a 19 anos de ambos os sexos, mulheres, pessoas idosas e pessoas com necessidades especiais ou deficiências ou transtorno mental;
 Violência contra criança – ambos os sexos, seja doméstica ou extrafamiliar (criminalidade), independente do tipo ou natureza da violência;
 Violência contra adolescente – ambos os sexos, seja doméstica ou extrafamiliar (criminalidade), independentemente do tipo ou natureza da violência;
 Trabalho infantil – menores de 16 anos, ambos os sexos, salvo na condição de aprendiz a partir dos 14 anos;
 Violência doméstica – ambos os sexos e todas as idades;
 Violência sexual – ambos os sexos e todas as idades. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009, p. 12, 13).

O Ministério dos Direitos Humanos (2017) apresenta o índice de violência contra crianças e adolescentes em relação às categorias, conforme tabela a seguir.

TABELA 3. Tipos de Violências notificadas

ANO	NEGLIGÊNCIA	VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	VIOLÊNCIA FÍSICA	VIOLÊNCIA SEXUAL	OUTRAS VIOLAÇÕES	Total
2015	36,6%	23%	24,5%	11%	4,8%	100%
2016	37,6%	23,4%	22,2%	10,9%	6%	100%
2015	58.567	36.794	39.164	17.583	7.739	159.847
2016	54.304	33.860	32.040	15.707	8.669	144.580

Fonte: (Ministério dos Direitos Humanos, 2017, p. 17).

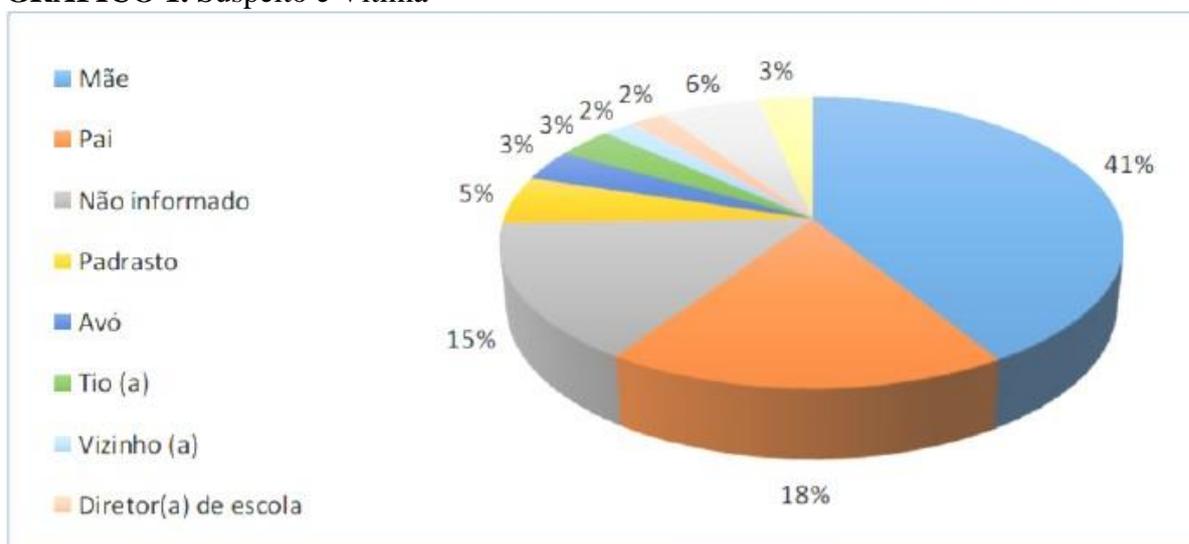
As denúncias por negligência apresentam 36,6% e 37,6% nos anos de 2015 e 2016, permanecendo no mesmo percentual, embora apresentando maior índice de notificação.

Paralelamente a tabela, observa-se o perfil dos indivíduos apontados pelo Ministério dos Direitos Humanos (2017), nos anos de 2015 e 2016, registrando que as meninas são as maiores vítimas com 44% e os meninos com 39%. Sobre a faixa etária, o maior número de denúncias ocorre entre 04 e 11 anos, com 42%, seguido de 30% entre 12 a 17 anos e de 0 a 3

anos, o quantitativo é de 18%. Quanto à raça/cor, meninos e meninas negros/as (cor preta e parda) somam 36%, cor branca 26% e os não informados somam 36%. No que se refere à orientação sexual e identidade de gênero, em 2015, do total de denúncias, apenas 96 adolescentes vítimas revelaram sua orientação sexual. Em 2016, dos 190 adolescentes declarantes 40% são gays, 28% lésbicas, 12% adolescentes transexuais e 20% adolescentes bissexuais.

Outro fator revelado pelo Ministério dos Direitos Humanos (2017) se refere aos agentes que realizam o ato violento. O gráfico 1 apresenta a relação entre Suspeito e Vítima, que permite-nos refletir sobre o papel dos pais nesse contexto de violação.

GRÁFICO 1. Suspeito e Vítima



Fonte: (Ministério dos Direitos Humanos, 2017, p. 18).

Um índice preocupante é o percentual dos agentes agressores. A mãe apresenta 41% das denúncias, seguida do pai com 18% das denúncias. Com esse percentual, nota-se o quanto a violência contra crianças e adolescentes se efetiva por pessoas próximas às vítimas com laços familiares. Infelizmente, nota-se, também, que 15% do índice não foi informado.

Os índices de Violência Doméstica, além de ocorrer com pessoas próximas, também ocorrem na casa das vítimas. O gráfico 2 mostra o local onde se concentra a maior porcentagem de violações, 53%, ocorre na casa da vítima, seguido por 26% na casa do suspeito, 8% somam outros locais como (igrejas ou templos religiosos, local de trabalho, entre outros), 7% na rua, 3% na escola, já outros órgãos públicos somam 2%.

GRÁFICO 2. Local de Violação

Fonte: (Ministério dos Direitos Humanos, 2017, p. 19).

Em relação aos encaminhamentos das denúncias, feitos pelo Ministério de Direitos Humanos (2017), pode-se observar na tabela 4, inclusive as que foram respondidas.

TABELA 4. Encaminhamentos feitos em 2016

Tipo de Serviço	Encaminhamentos	Respondidas	%
Ministério Público (CAOPIJ)	74275	8013	10,79%
Conselho Tutelar	72738	8307	11,42%
Delegacia de Polícia	10838	1343	12,39%
Delegacia de Proteção a Criança e ao Adolescente	5827	457	7,84%
Ouvidorias	3314	210	6,34%
Outros Serviços	8794	4203	47,79%
Total Geral	175786	22533	12,82%

Fonte: (Ministério dos Direitos Humanos, 2017, p. 19).

Posteriormente às denúncias, os encaminhamentos somaram 12,82% respondidos em 2016, índice superior ao de 2015 com 5,9%, o que representou um aumento de 113%. Destes 10,79% dos encaminhamentos recebidos foram respondidos pelo Ministério Público, 11,42% pelo Conselho Tutelar, 12,39% pela Delegacia de Polícia e 7,84% pela Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente, as Ouvidorias 6,34% e Outros Serviços somam 47,79% de respostas aos encaminhamentos recebidos. (Ministério dos Direitos Humanos, 2017).

Essas denúncias são realizadas de diversas formas. Nesta Dissertação, discutiremos como a ficha de notificação e relatórios encaminhados pela escola ao Conselho Tutelar ocorrem, mediante a fala dos professores pesquisados, ou seja, os protocolos exigidos, pois a escola do século XXI pode ser considerada um agente atuante no enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes. Esses protocolos serão discutidos no capítulo 3.

2.3 A percepção de professores/as sobre a violência doméstica contra crianças e adolescentes presentes na literatura

Estudos realizados por professores/as sobre a violação dos direitos da criança e do adolescente em sala de aula, ainda, são escassos no Brasil. Os estudos de Elsen e colaboradores (2011), Inoue e Ristum (2008) e Martins (2007), são os poucos que se dedicam a analisar o fenômeno da violência e suas implicações na escola.

Elsen e colaboradores (2011) entrevistaram 14 professores/as e 05 orientadores pedagógicos do ensino fundamental de duas escolas públicas municipais de Itajaí/SC. Isso com objetivo de investigar as percepções relacionadas à violência doméstica contra crianças e adolescentes, compreender como estes profissionais lidam com estas situações e de que forma a escola lida com o fenômeno. Os pesquisadores concluíram que os docentes conhecem o fenômeno da violência, contudo manifestam sentimentos ambíguos como o desejo de não se envolver.

O estudo de Inoue e Ristum (2008) apresentou dados, afirmando o pouco envolvimento dos profissionais da educação em notificar os casos de violência sexual sofrida por seus alunos, uma vez que de 2.522 protocolos de atendimento de um programa estadual de denúncias e assistência a vítimas de violência sexual, apenas 22 ocorrências foram notificadas por profissionais da educação.

Já Martins (2007), por sua vez, encontrou evidências, em sua pesquisa realizada com profissionais da educação pública na grande Vitória, que os professores têm pouco conhecimento da temática e do sistema de garantia de direitos. Não atentam para o importante papel da escola no enfrentamento da violação de direitos contra crianças e adolescentes, como parceira na Rede de Proteção Integral e na realização de um trabalho de enfrentamento e prevenção no cotidiano escolar.

Dessa forma, pode-se afirmar que se trata de um problema social importante para a sociedade que requer intervenção das instituições públicas, por meio de estratégias de identificação, combate, prevenção e enfrentamento. Todas as crianças e adolescentes devem ter seus direitos garantidos e cabe ao Estado, família e sociedade, zelar e cumprir com o auxílio da Rede de Proteção da Infância e Juventude.

2.3.1 As redes de proteção da infância e juventude

Para Azambuja (2011), a violência não é apenas ruptura de laços. Ela acontece nas relações sócio-históricas que se expressa na vida cotidiana, identificadas por um ato de violência. Sua descoberta implicará na ruptura e resistência dos sujeitos envolvidos na relação de violência que pode ter sido momentânea ou prolongada, inclusive dentro ou fora de uma relação familiar.

No aspecto legal, houve mudanças nos direitos e garantias de crianças e adolescentes sobre a violência vivenciada por eles. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 27, prevê que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais (...)

§2º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente. (BRASIL, 2012).

Essa lei também se estende às redes de proteção e aos serviços destinados às crianças e adolescentes que oferecem atendimento complementar. Assim, educadores, agentes de saúde, conselhos tutelares, varas da infância etc. podem ampliar a promoção de desenvolvimento e cidadania, além de combater e prevenir qualquer forma de violência contra esses sujeitos de direito.

Diante dessas prerrogativas, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 86 (BRASIL, 1990), pontua que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não

governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. Para isso, criou o Sistema de Garantia de Direitos, o qual estabeleceu uma parceria entre a Família, Sociedade Civil e Poder Público, para juntos elaborar e monitorar a execução de políticas públicas para a infância e adolescência.

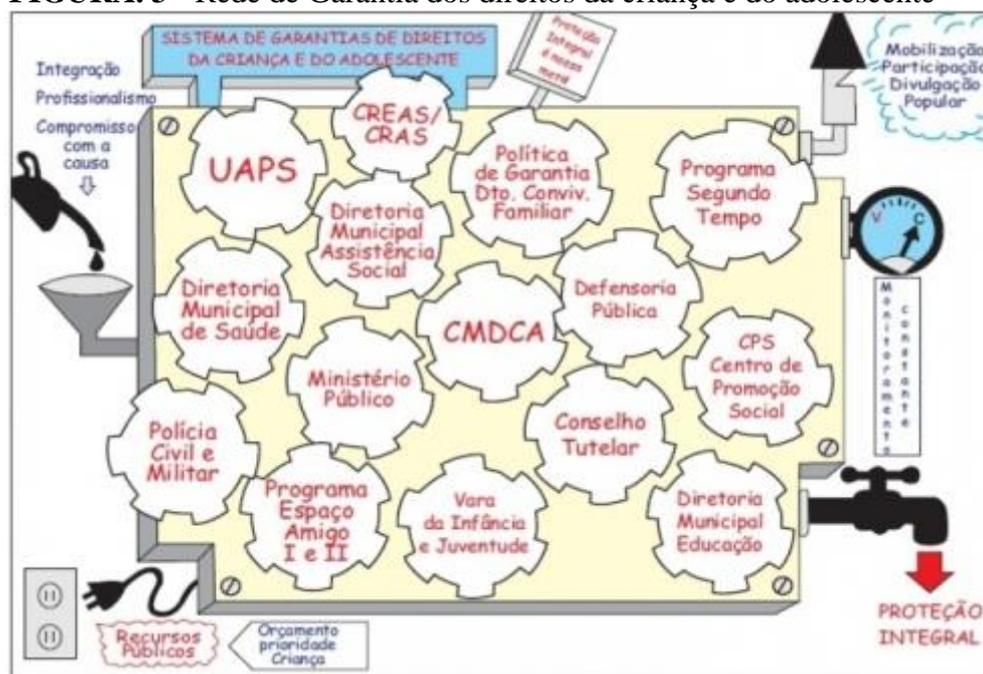
A sistemática estabelecida pela Lei nº 8.069/90 - o Estatuto da Criança e do Adolescente – “para plena efetivação dos direitos infanto-juvenis importa na intervenção de diversos órgãos e autoridades, que embora possuam atribuições específicas a desempenhar, têm igual responsabilidade na apuração e integral solução dos problemas existentes, tanto no plano individual quanto coletivo. [...] O moderno “Sistema de Garantias” não mais contempla uma “autoridade suprema”, sendo o papel de cada um de seus integrantes igualmente importante para que a “proteção integral” de todas as crianças e adolescentes, prometida já pelo art. 1º, da Lei nº 8.069/90, seja alcançada”. (DIGIÁCOMO, 2013, p. 01).

Nesse contexto, surge o Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), lei 8.242/91, previsto no artigo 88 do (ECA), consolidando o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Com isso, iniciou-se um movimento que envolveu outros atores sociais para trabalhar em rede, integrada em parceria em prol dos direitos de crianças e adolescentes com intervenção social em rede, na busca por promoção da qualidade e restituição dos direitos violados.

Dessa forma, podemos definir **Rede de Proteção Social** como uma articulação de pessoas, organizações e instituições, cujo objetivo é compartilhar causas e projetos, de modo igualitário, democrático e solidário. Para Lídia (2002), isso é uma forma de organização baseada na cooperação, conectividade e divisão de responsabilidades. Não é algo novo, mas fundamentalmente uma concepção de trabalho de forma coletiva, que indica a necessidade de ações conjuntas, compartilhadas, na forma de uma teia social, uma malha de múltiplos fios e conexões. É, portanto, antes de tudo, uma articulação política, uma aliança estratégica entre pessoas da sociedade e instituições não hierárquicas que, têm na horizontalidade, suas decisões, e, no exercício do poder, os princípios norteadores mais importantes.

A seguir, um modelo de Rede de Garantia dos direitos da criança e do adolescente.

FIGURA. 3 - Rede de Garantia dos direitos da criança e do adolescente



Fonte: <https://www.bariri.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/1287/CONVITE>.

Sobre esse modelo de rede de proteção social, Lídia (2002) aponta como uma forma coletiva de trabalho. Entretanto, toda esta estrutura institucional montada para garantir a defesa dos direitos da criança e do adolescente não funciona minimamente. Estão todos preocupados em desempenhar suas funções burocráticas isoladamente como se fossem ilhas, não se dando o trabalho de acionar a rede e tentar resolver situações emergenciais de forma conjunta. Caso o conselho tutelar se fizesse presente nas escolas notificando os casos suspeitos de violência, o conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente fosse atuante na elaboração e implementação de ações de fortalecimento, a diretoria municipal de educação se posicionasse perante os casos detectados em suas unidades escolares e o ministério público fizesse valer a lei, o modelo seria eficaz, de forma que suas engrenagens se tocassem e se comunicassem entre si para a minimização do problema da violência contra crianças e adolescentes.

Sabendo disso, a rede de proteção da criança e adolescentes vitimizados, se apresenta à sociedade, por meio de denúncias, que podem ser encaminhadas às redes de proteção de quatro maneiras: por telefone (disque 100), comunicando a suspeita; por escrito, acompanhada do relatório escolar; solicitação do atendimento na escola, cujo conselho tutelar é requerido para o atendimento na própria escola; visita ao órgão competente, o denunciante ou vítima pode ir até o local e lá, após ser ouvido, assinará um Boletim de Ocorrência para

prosseguimento e apuração dos fatos. Caso solicitado, a identidade do denunciante ou vítima permanecerá em sigilo. (SAYÃO, 2006).

Em 2001, foi publicado o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infante Juvenil, pelo Ministério da Justiça. No ano de 2002, foi organizado o Comitê Nacional contra o abuso e exploração sexual, com as redes e entidades de proteção não governamental e setores do governo com o objetivo de monitorar os programas e as políticas e fomentar a mobilização juvenil.

Em 2003, foi instalada a Comissão Interministerial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, objetivando ações integradas na esfera federal. (SAYÃO, 2006).

Verificou-se, nos anos de 1990 e 2000, uma tentativa de buscar, por meio da legislação uma concretização de redes de proteção desses sujeitos jurídicos, fato que ocorreu nos anos subsequentes. Resta verificar se essas ações auxiliam no desenvolvimento de estratégias de resistência frente à violência.

Contudo, a história nos ajuda a compreender o quanto esses sujeitos foram desconsiderados, violentados e ignorados, sob a justificativa de que não eram pessoas. Aos sujeitos que possuíam condições econômicas e sociais favorecidas, criou-se a escola para lhes ensinarem a ter um futuro promissor. Quem não dispunha das mesmas condições, restava ficar sob os cuidados da Igreja e do Estado, que criavam mecanismos de acolhimento, controle e tutela.

Portanto, apropriar-se da história nos permite perceber como crianças e adolescentes foram envolvidos em relações de negação de existência e maus tratos pelas instituições sociais.

2.3.2 Formação continuada de professores

A formação continuada de professores é tema relevante no cenário escolar, uma vez que o ser humano está em constante processo de aprendizagem ao longo de sua vida. No que diz respeito aos espaços e tempos da formação continuada, essa vêm ampliando-se de forma significativa, tendo em vista que a formação inicial é entendida como uma etapa formativa que precisa ser enriquecida durante o processo de profissionalização docente. A constituição da identidade docente caracteriza-se pelo movimento e continuidade dos processos formativos vividos. É, portanto, no entrelaçamento entre os saberes da formação inicial e os saberes

advindos da experiência como professor que a formação continuada contribui e qualifica a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a formação continuada além de ser oferecida pela Secretaria Municipal de Educação em articulação com as universidades, em particular as públicas, é na instituição de ensino que se torna imprescindível, visto que os professores são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, bem como na efetivação da garantia do direito de aprender dos estudantes na contemporaneidade, numa sociedade plural e democrática.

Diante das inúmeras transformações que a sociedade contemporânea vem vivenciando, o papel do professor também vem sofrendo alterações, pois anteriormente, no século XX, era tido como transmissor de conhecimento, mas na atualidade vem se reconfigurando, no seu papel de formador e mediador para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, na contemporaneidade à docência se dá na relação e interação com o contexto social e heterogêneo composto por discentes, docentes e comunidade escolar da instituição educativa. Cabe destacar que não existe um modelo único de formação, mas a partir do contexto de cada comunidade, composta por diferentes sujeitos, por distintas formas de organização escolar pelo currículo e por determinadas necessidades específicas de cada instituição que os professores construirão habilidades e capacidades para mediar ações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo, portanto, um processo formativo que se dá a partir da escola, na escola, a partir de um contexto singular, conforme indicam autores como Nóvoa (2002, 2007) e Imbernón (2010).

Nessa linha de pensamento, torna-se relevante considerar os saberes experienciais dos professores apontados por Warschauer (2001); Tardif (2010), uma vez, que os docentes já atuam exercendo a profissão nas instituições escolares. Dessa maneira, a partir da experiência, dos conhecimentos práticos, e das necessidades de conhecimentos surgidos a partir da ação educativa, objetiva-se que os professores construam e reconstruam conhecimento, articulando os elementos práticos e teóricos.

No contexto escolar, os professores precisam mobilizar um “vasto leque de saberes e habilidades”(TARDIF, 2010, p.264), tendo que orientar a ação pedagógica por diferentes objetivos, conforme aponta Tardif quando se refere aos objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc. (TARDIF, 2010, p. 264).

Frente aos desafios que compõem a prática docente no cotidiano escolar, os professores são sujeitos ativos na construção do conhecimento, logo sua prática não se resume

a aplicação de métodos e técnicas, mas como sujeitos produtores de saberes. O professor em suas ações, reflexões, produz teorias, baseados em suas experiências, construindo conhecimento acerca de sua prática pedagógica, conforme afirmam Tardif (2010) e Clarindo (2011).

Portanto, é essencial que a Secretaria Municipal de Educação e Equipe Pedagógica das escolas propiciem a formação de docentes, mas que seja fortalecida essa formação no contexto escolar com a finalidade de se promover momentos de reflexão-ação sobre a prática pedagógica, trocas de experiências e vivências do âmbito escolar, de forma coletiva, entre os pares, resgatando, conforme aponta Nóvoa (1995), a dimensão reflexiva da formação em detrimento da dimensão técnica que articule teoria e prática na formação continuada.

De acordo com Nóvoa (2002, p. 38), o espaço pertinente da formação continuada já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Nesse sentido, compreende-se que implementar um processo de formação que prioriza a escuta e a partilha de saberes no cotidiano da escola, qualifica a ação docente, ao mesmo tempo em que potencializa a construção de um projeto de escola e de educação para a rede municipal de ensino.

Assim, a formação continuada é um processo formativo que produz estranheza e saberes frente à realidade, o estudo, o diálogo e o compromisso com a prática docente tornam a escola um espaço reflexivo e propositivo, “[...] partindo do princípio de que a escola é um lugar de produção de saberes, permitindo aos seus profissionais articular o exercício de uma carreira a um processo formativo que acompanha seu desenvolvimento profissional.” (ALVES, 2017, p. 208).

O processo formativo enche-se de sentido e significado, quando construído a partir do contexto educativo ao passo que proporciona espaços de estudo, discussão e proposição de estratégias para qualificar a prática pedagógica e o ambiente escolar em prol do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

As Orientações Curriculares de Três Lagoas destacam a importância da formação continuada desenvolvida em cada instituição escolar, sendo assim, no processo formativo, é essencial observar princípios que possibilitem práticas de um profissional engajado, inclusivo, colaborativo e reflexivo com a sua prática, que mobilize os saberes em sua ação pedagógica e os partilhe, alicerce a sua identidade profissional amarrada aos fios da identidade institucional para a construção do projeto coletivo da escola, como um sujeito protagonista que é capaz de vivenciar e alterar sua realidade, contribuindo, assim, para a formação de uma instituição de

ensino, ética, mais respeitosa e compromissada com a aprendizagem de todos e, assim, contribuir também com uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

2.4 A escola do século XXI como agente no enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes

Para compreender a escola do século XXI, nos basearemos em Jacques Delors (2003), uma vez que este aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, conseqüentemente, do conhecimento e da formação continuada, os quais se configuram como:

Aprender a conhecer: é necessário ter prazer no ato de compreender e construir o conhecimento para que não seja fútil e que ao longo do tempo se valorize a curiosidade com autonomia permanente, sempre pensando o novo e reinventando o pensar.

Aprenda a fazer: não basta se esforçar e preparar-se para o mercado de trabalho, com a evolução das profissões o indivíduo deve estar apto para as novas oportunidades de emprego e com o trabalho em equipe deve demonstrar um espírito cooperativo e humilde nas relações coletivas. Ter iniciativa, gostar de arriscar, comunicar-se bem e ser flexível são valores necessários a serem desenvolvidos.

Aprender a conviver: atualmente é um grande aprendizado e, quem aprende a viver com os outros desenvolve interdependência, administrar conflitos e ter prazer no esforço comum.

Aprender a ser: importante para desenvolver a ética, a responsabilidade pessoal e o crescimento integral da pessoa e não negligenciar suas potencialidades.

Com base nessa visão dos quatro pilares do conhecimento, surge a escola do século XXI como uma parceira na prevenção da violência. As experiências de parceria entre as instituições que formam a chamada Rede de Proteção e promovem o atendimento e a prevenção da violência contra crianças e adolescentes, incluindo ações de enfrentamento. Para Santos (2009), essas experiências é um trabalho que apresenta resultados positivos quando firmam uma atividade mútua com diálogo entre si.

Santos (2009) indica como responsáveis por essa ação, diretores, coordenadores, professores e trabalhadores em educação, que necessitam estar preparados para reconhecer os sinais de maus-tratos, abuso e negligência nas crianças e adolescentes de suas escolas. Isso

não significa observar marcas físicas, pois “sabemos que, quando uma criança ou um adolescente sofre esse tipo de violência, de alguma maneira conta o que aconteceu. Mas nem sempre com palavras, muitas vezes apenas com gestos, comportamentos diferenciados ou por meio de desenhos” (SANTOS, 2009, p. 5).

Santos (2009) acredita que os/as trabalhadores/as em educação (professores/as, diretores/as, coordenadores/as, auxiliares da escola, merendeiras, vigilantes) são os melhores profissionais para perceber essas mudanças, captando pistas que para outros profissionais não são óbvias. Além disso, podem estabelecer uma relação de confiança e respeito com seus alunos e suas alunas. A escola pode ajudar a romper o pacto do silêncio que encobre as diversas formas de violência como crimes sexuais, negligência, exploração e abandono.

Além de denunciar e notificar, a escola pode desenvolver um trabalho de conscientização com campanhas educativas, conversando com crianças e adolescentes e seus familiares sobre os temas transversais de sexualidade, cuidados com o corpo, repressão da violência etc., e a importância de notificar casos de violência doméstica de seus alunos. Dessa maneira, a escola desempenha um papel protagonista na busca pela mudança de atitude frente à violência doméstica e torna-se um agente de fortalecimento da Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente no município. (SANTOS, 2009).

A ideia é potencializar a cooperação entre os trabalhadores em educação e a sociedade com o Sistema de Garantia dos Direitos e os serviços executados chegar de fato aos alunos que sofrem com a violência. Um dos agentes em especial, seriam professores/as por estarem mais perto desses sujeitos. Sendo assim, “a intenção é estimular um processo de intercâmbio entre as múltiplas formas de solidariedade, vivências e ações educativas implantadas em vários projetos e programas para reverter o quadro de violência que muitas crianças e adolescentes vivenciam”. (SANTOS, 2009, p. 9).

A escola exerce um papel fundamental na construção da cidadania de crianças e adolescentes com a função ética, moral e legal de notificar as autoridades os casos suspeitos ou confirmados de qualquer tipo de violência, na defesa dos direitos desse segmento da sociedade, contribuindo no enfrentamento da violência doméstica. Conjuntamente, os professores precisam ter uma sensibilidade em relação a esses sujeitos que sofrem ou sofreram o abuso, encaminhando-os aos serviços do conselho tutelar. (SANTOS, 2009).

Neste caso, quando a escola se torna a notificante, ela é considerada um agente primordial na Rede de Proteção à infância e adolescência. Frente à violência sexual, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) sugere quatro ações na qual a escola pode atuar na prevenção.

A primeira é informar a comunidade escolar sobre o assunto. A segunda é desenvolver um programa de educação para a saúde sexual na escola. A terceira é criar na escola um ambiente que inclua verdadeiramente as crianças que são vistas pelos seus colegas e professores como “diferentes” e as que são rejeitadas pelo grupo. A quarta é realizar um trabalho preventivo com os pais dos alunos da escola, principalmente com famílias de crianças “em situação de risco”. (SANTOS, 2009, p. 49).

Para Santos (2009), o conceito de risco é apontado como uma situação em que crianças e adolescentes vistos pela pobreza estrutural vivem, devido a uma sociedade com intensas divisões de classe e com desigualdades na distribuição de riquezas. Os sujeitos nestas condições vivem a exclusão social, educacional e também a disparidade social, regional e racial.

Reafirma-se, desse modo, que a relação de afeto e confiança com a criança e o adolescente possibilita uma comunicação na qual eles mesmos podem relatar e expressar situações de violência que vivenciam em casa. (SANTOS, 2009).

Conhecer o fenômeno da violência, sua história e suas diferentes categorias deve ser considerada uma ação primordial para enfrentá-la. Além de um ato político, o enfrentamento da violência contra a criança e o adolescente, a denúncia e a notificação é um ato de cuidar e proteger. Longe de um caráter punitivo, é o acesso à informação que desencadeará ações de proteção aos sujeitos e apoio às famílias.

Os elementos apresentados neste capítulo indicam a necessidade de investimento não só no cuidado com crianças e adolescentes, como também seus familiares, uma vez que a casa da vítima é o lugar onde mais ocorrem abusos e negligências. As pesquisas revelam que os pais são os grandes agressores e que a família pode ser um fator de risco para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. Portanto, em muitas situações não é verdade a ideia de que a família e o lar são lugares em que crianças e adolescentes estão protegidos e resguardados da violência. É aí que a Rede de Proteção assume um papel reparador nesse sentido.

A escola do século XXI, diferentemente da escola apresentada no capítulo um desta Dissertação, tem agora um papel fundamental no enfrentamento da violência pela denúncia ou notificação. Favorecer um ambiente de confiança, sensibilidade, respeito e ética, fará toda a diferença para os alunos e alunas no que se refere a proteção, cuidado e prevenção.

Sendo assim, a escola não termina sua função quando notifica e denuncia, é dever dos/as trabalhadores/as em educação, encaminhar seus alunos à Rede de Proteção, acompanhar o caso e garantir que recebam um atendimento digno. O desafio das Redes de

Proteção está em promover ações para que esses sujeitos sintam-se verdadeiramente protegidos e amparados pela lei.

A escola do século XXI deve ser o espaço para o desenvolvimento de ações sobre essa problemática, possibilitando acolhimento e proteção daqueles diretamente marcados em seus corpos, mentes e inocência pela violência executada, muitas vezes, por quem deveria ser os mais interessados em proteger a vida e, perante estas ações, exercer um poder de coibir e minorar o ciclo da violência doméstica contra crianças e adolescentes.

3 ATUAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas municipais de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino de Três Lagoas-MS. Devido à temática trabalhada e pela solicitação de alguns professores/as que aceitaram participar desta pesquisa, permanecem em sigilo os dados referentes às escolas do município e dos professores/as participantes desta pesquisa. Para fins de análise dos dados, serão denominadas de escola 1 e escola 2. Os/As professores/as serão nomeados com letras do alfabeto.

A princípio, a proposta era ir ao Conselho Tutelar de nosso município para o desenvolvimento da pesquisa e, mediante uma conversa com os conselheiros, saber quais as escolas que mais comunicavam situações, comprovações ou sinalizações de violação dos direitos da criança em ambiente doméstico. Em Outubro de 2018, foi marcada uma visita no período da tarde no Conselho Tutelar de Três Lagoas-MS para conversar com um conselheiro e apresentar esta pesquisa.

Após a apresentação da pesquisa, e durante essa conversa, veio a informação de que as escolas de nosso município não comunicam ao Conselho Tutelar as situações de violência doméstica contra seus alunos/as e que os comunicados recebidos, em sua grande maioria, centram-se na questão da não assiduidade dos alunos às aulas. Perguntado sobre os motivos daquele silenciamento, o conselheiro respondeu que não sabia ao certo. Afirmou desconsiderar a hipótese de não haver ocorrência desse tipo de violência e comentou sobre algumas possibilidades disso não ocorrer. Como por exemplo: desconhecimento do procedimento legal de encaminhamento, medo por parte do profissional da educação de receber represália pelos denunciados, desconhecimento dos tipos de violência existentes e, por consequência, a não identificação.

Considerando-se que, de acordo com o artigo 56 do ECA (BRASIL, 1990):

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

- I – maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III – elevados níveis de repetência.

Frente ao exposto, é notório que a escola comunica-se com o conselho tutelar, porém apenas casos de não assiduidade, revelando uma falta de comprometimento com o dever em comunicar maus-tratos envolvendo alunos/as.

Segundo o Protocolo de Atenção Integral a crianças e adolescentes vítimas de violência em 2006, o Ministério da Saúde, por meio da Coordenação Geral de Doenças e Agravos Não Transmissíveis, implantou a Rede de Serviços Sentinela de Vigilância de Violências e Acidentes – Rede Viva, com a intenção de reduzir o impacto das violências e promover a Cultura da Paz.

O Viva Continuo foi estruturado para permitir a entrada e análise dos dados obtidos por meio de fichas/protocolos de notificação individual de violência doméstica, sexual e/ou outras violências, usada mediante notificação e investigação compulsória em situações de violência contra criança, adolescente, mulher e pessoa idosa. A ficha de notificação/investigação individual (consta nos anexos) é única, independente do sexo, faixa etária, raça/cor/etnia, classe social, religião ou orientação sexual da vítima. Encontra-se implantada no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN).

A ficha de notificação/investigação deverá ser preenchida em duas vias, a primeira deverá ser enviada pela unidade que notificou para o local que será feita a digitação e análise dos dados (Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal de Saúde), conforme fluxo do SINAN. Nos casos de violência contra crianças e adolescentes, a notificação deverá ser feita em três vias, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente e ser encaminhada uma via, obrigatoriamente ao Conselho Tutelar e ou autoridades competentes.

Portanto, com a notificação além de interromper o ciclo da violência, viabiliza-se um sistema de registro de informações das situações de violência contra crianças e adolescentes na realidade social brasileira, construindo formas de promoção e de prevenção que levam em conta as especificidades culturais do país.

Em Três Lagoas, somente a Unidade de Pronto Atendimento realiza notificação de casos de violência sofrida ou autoprovocada e envia para a vigilância epidemiológica na Secretaria de Saúde que alimenta o SINAN-Net. Não se tem registro de notificação de casos de violência contra crianças e adolescentes com registro em três vias encaminhado ao Conselho Tutelar pelas escolas, normalmente quem faz estas buscas é a equipe do CREAS, mas não é notificado no SINAN-Net, porém é sabido que devem preencher. Nenhuma outra instituição faz a notificação e, esta é a proposta desta Dissertação, discutir o assunto e orientar para garantir que as escolas municipais notifiquem os casos identificados de violência

doméstica sofrida por seus alunos e comuniquem ao Conselho Tutelar por meio dos protocolos exigidos pelo Ministério da Saúde, disponibilizados pelo SINAN.

Dessa forma, escolhidas as escolas, foi agendada uma conversa inicial com os/as diretores/as para apresentar a declaração institucional assinada pela Secretária Municipal de Educação, aprovada no comitê de ética e dar conhecimento dos objetivos desta pesquisa.

Ambas escolas, representadas por seus gestores, concordaram e informaram o quantitativo de professores concursados, público alvo da pesquisa, que totalizaram 20 (vinte) professores/as. Após autorização da direção, realizou-se um encontro com os/as professores/as identificados/as que receberam duas vias de igual teor do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (uma via para entrevistados/as e uma para o pesquisador), juntamente ao Roteiro de Questionário, dividido em três partes: I – Dados de Identificação. II – Dados Profissionais. III – Do Tema da Pesquisa.

No termo, ficou garantido o sigilo em relação à identificação das escolas e dos/as pesquisados/as, a participação voluntária na pesquisa e o compromisso por parte do pesquisador em divulgar/publicar os resultados da Dissertação após a defesa.

Conseguiu-se a adesão de 20 (vinte) professores/as. No entanto, apenas 9 (nove) dos 20 (vinte) devolveram o roteiro de questionário preenchido. Faz-se importante mencionar que os 11 (onze) professores/as que receberam o roteiro de questionário para responder sobre esta pesquisa e não o fizeram, justificaram em encontros pelos corredores e na sala dos professores que não entregaram o roteiro preenchido devido as atribuições do quarto bimestre do ano letivo de 2018, como fechamento de notas, diário, preparação para o exame, esquecimento e outros compromissos. Na concepção deste pesquisador, a não entrega dos questionários pelos/as entrevistados/as vai além dessas justificativas como observado, a falta de interesse em responder uma pesquisa científica, o medo de expor suas ideias sobre o assunto pesquisado e o acovardamento mediante as situações, reflexões e implicações da violência doméstica e o ambiente escolar.

Nesta pesquisa, foi possível constatar algumas contradições na fala dos/as professores/as, as quais pode-se considerar como reflexos da realidade. É justamente do enfrentamento dessas contradições que depende uma inversão de perspectivas, na qual o/a professor/a possa deixar de ser visto como parte do problema e, por meio da participação, passe a ser incorporado como parte do processo de solução (IPM, 20101), pois:

A sociedade brasileira já identificou a educação como um dos fatores prioritários para o desenvolvimento do país, e o professor é o elemento-chave para que as mudanças possam ser realizadas. Em permanente busca de melhor formação, é ele quem conhece o dia a dia da sala de aula, quem convive com o aluno esforçado ou indisciplinado, quem lida diretamente com os reflexos da violência e da desigualdade. Cabe ao Estado e à sociedade fornecerem instrumentos para promover essa transformação, dando suporte ao trabalho docente. (IPM, 2010, p. 61).

Desse modo, espera-se que os resultados desta pesquisa possam oferecer contribuições para a formulação de políticas educacionais públicas e de criar pontes de “compreensão e diálogo para a construção de políticas públicas mais justas, realistas, consensualizadas e, assim, com maiores chances de sucesso”. (IPM, 2010, p. 61).

3.1 Perfil dos/as professores/as

Dos/as professores/as, sujeitos desta pesquisa, 5 (cinco) lecionam na escola 1, conhecida popularmente como difícil para trabalhar por atender ao público da periferia, possuir alunos repetentes fora da idade correspondente ao ano escolar e apresentar nota baixa no (IDEB). Os/as outros/as 4 (quatro) são professores/as da escola 2, conhecida popularmente como escola modelo, apresenta um bom ambiente de trabalho, poucas salas de aula 10 (dez) no total, possui ar condicionado e está classificada como uma das escolas com a maior nota no IDEB. Conforme quadro 1:

Quadro 1. Dados de Identificação

Escola 1.						
Professor/a	Idade	Sexo	Estado Civil	Filhos	Raça	Religião
A	53 anos	F	Casada	Sim	Amarela	Católica
B	51 anos	F	Casada	Sim	Negra	Espírita
C	48 anos	F	Casada	Sim	Branca	Candomblé
D	53 anos	F	Casada	Sim	Negra	Messiânica
E	51 anos	F	Casada	Sim	Branca	Evangélica
Escola 2.						
F	54 anos	F	Casada	Sim	Branca	Candomblé
G	37 anos	F	Convivente	Sim	Amarela	Evangélica
H	43 anos	M	Convivente	Sim	Branca	Católica
I	49 anos	F	Convivente	Sim	Branca	Espírita

Fonte: Dados coletados em entrevista. 2018

Pode-se observar, no quadro 1, que os 9 (nove) professores/as participantes da pesquisa estão identificados com as letras do alfabeto de A à I, assegurados pelo TCLE o sigilo. A idade dos/as pesquisados/as está entre 37 anos e 54 anos de idade, e apenas 1 (uma) professora está na faixa etária de 30 a 39 anos, 3 (três) de 40 a 49 anos e 5 (cinco) professores/as correspondem a faixa dos 50 a 59 anos. Consta-se então que a maioria dos/as professores/as está na fase final da docência, próximo a aposentadoria.

No quesito sexo, o roteiro do questionário apresentava 2 (duas) opções, masculino e feminino e não se perguntou sobre identidade de gênero. Das respostas obtidas, destacam-se 8 (oito) profissionais do sexo feminino e 1 (um) profissional do sexo masculino. Pode-se dizer que, atualmente, a profissão ainda é composta por maioria feminina. Corroborando ao exposto, o censo de professores de 2009 aponta que o Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%) (BRASIL, MEC/INEP, 2009).

Dentre os/as pesquisados/as, todos possuem filhos e estão em estado civil casado/a 6 (seis) ou convivente 3 (três), confirmando o que o censo de professores, realizado em 2009, no Brasil nos mostra: os professores declaram-se, em sua maioria, casados (55,1%) (BRASIL, MEC/INEP, 2009), Percentual estimado ao observar as alternativas para o censo que correspondem as opções de: solteiro, casado, divorciado ou viúvo, sem a opção de convivente. Observa-se que dos/as professores/as pesquisados, 100% possuem parceiros/as.

Em relação à raça, 2 (duas) pessoas declararam-se amarela, (A e G), Negra 2 (duas), (B e D) e Branca 5 (cinco) (C, E, F, H e I). Em suma, a maioria declarou-se branca confirmando os registros nacionais, de que no Brasil, segundo dados do INEP (MEC, 2009), dos 461.542 professores/as pesquisados/as do ensino fundamental em 2009, (45,07%) se auto declaram brancos/as, (2,67%) negra, (16,60%) parda, (0,73%) amarela, (0,19%) indígena, enquanto que (34,71%) não declara.

No que se refere à Religião/Doutrina, também é bem diversificada, tendo se declarado Católica, professores/as (A e H); Espirita, professores/as (B e I); Candomblé, professores/as (C e F); Messiânica, professora (D); Evangélica, professores/as (E e G). Em meio a estas condições, a vivência sociocultural se limita a atividades didáticas e é condicionada pelos meios de comunicação de massa ou por associações religiosas/doutrinas, com pouca vivência artística e acesso limitado à imprensa escrita ou interativa (BRASIL, MEC/INEP, 2009).

Devido à multiplicidade de religiões apresentadas, acredita-se que alunos/as pertencentes às mesmas religiões que seus professores/as possam sentir-se mais abertos e

familiarizados possibilitando um maior diálogo entre professores/as e alunos/as desta pesquisa que atuam no ensino fundamental destas duas escolas do município de Três Lagoas/MS. Assim, precisa-se compreender outras condições em que:

Há, certamente, professores com bom nível de competências e habilidades profissionais, social e eticamente comprometidos com seu trabalho. Entretanto, as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico). Há dificuldades dos professores em lidar com novos problemas sociais e psicológicos que acompanham os alunos que entram na escola (familiares, de saúde, de comportamento social, concorrência dos meios de comunicação, desemprego, migração...). Mais uma vez, não se trata de culpabilizar os professores, eles não respondem sozinhos pelos fracassos da escola, atrás deles estão as políticas educacionais, os baixos salários, a formação profissional insuficiente, a falta de condições de trabalho, falta de estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico etc. Mas para quem gostaria de ver as crianças e jovens aprendendo cidadania, dominando conceitos das disciplinas escolares, desenvolvendo seus processos e habilidades de pensamento... não há como não se decepcionar com os resultados apresentados. (LIBANEO, *apud*, UNESCO, 2004, p. 170).

Dessa maneira, compreender quem é o/a professor/a e em que condições se fazem professores/as é importante para determinar novas exigências e responsabilidades, buscando romper com estigmas, proporcionando uma proximidade da educação com a realidade de hoje (a escola do século XXI). É com base nesse contexto, que os dados pesquisados centram-se em ampliar a visão sobre a atuação profissional, ou seja, como o/a professor/a se insere nesse contexto e como lida com as questões da violência.

Quadro 2. Dados Profissionais

Escola 1.					
Professor/a	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de Magistério	Nesta Escola	Carga horária semanal
A	Pedagogia	Especialização	28 anos	13 anos	40 horas
B	Educação Artística	Especialização	13 anos	6 anos	40 horas
C	Pedagogia	Especialização	28 anos	12 aos	40 horas
D	Letras	Não possui	10 anos	2 anos	20 horas
E	Biologia	Especialização	26 anos	3 anos	40 horas
Escola 2.					
F	Normal Superior	Especialização	18 anos	11 anos	40 horas
G	Letras	Mestrado	10 anos	3 anos	50 horas

H	Educação Física	Especialização	11 anos	11 anos	40 horas
I	Pedagogia	Especialização	29 anos	19 anos	40 anos

Fonte: Dados coletados em entrevista. 2018

Pelo exposto, observou-se que dos/as 9 (nove) professores/as pesquisados/as, todos/as possuem formação acadêmica de graduação completa em sua área de atuação. Dentre esses/as, temos 5 (cinco) que lecionam como professora pedagoga da Educação Básica, 2 (duas) como professoras de Inglês, 1 (uma) na disciplina de Artes e 1 (um) professor em aulas de Educação Física. Ao observar os cursos de graduação dos professores/as, nota-se que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Três Lagoas oferta os cursos de Pedagogia, Letras Português/Inglês e Biologia. Os professores/as que possuem graduação em Normal Superior (Professora F), Educação Artística (Professora B) e Educação Física (Professor H) realizaram seus cursos em Instituições de Ensino Superior fora da cidade de Três Lagoas. Ao comparar esses dados coletados com o trabalho docente percebe-se que existe:

[...] o elevado número de professores com graduação em licenciatura nesta etapa da educação básica, ainda que haja descompasso entre a formação do docente e a disciplina com a qual trabalha, tanto nas séries iniciais do ensino fundamental quanto nas finais. (BRASIL. INEP, 2009, p. 48).

O questionário apontou que 7 (sete) professores/as possuem pós graduação *lato sensu* completa na área da educação como: Alfabetização e Letramento, as professoras (A, C); Gestão Escolar, professoras (B e E); Educação Especial, professoras (F e I); Drogadição, professor (H). É importante ressaltar que 1 (uma) dessas professoras (G), possui curso de mestrado completo na área de linguística e apenas 1 (uma) professora (D) não possui Pós-Graduação *lato sensu*.

Chama-nos a atenção o fato de que os cursos de pós graduação que 7 (sete) professores/as realizaram são na modalidade de Educação à distância ofertados por Instituições particulares, devido à flexibilidade de horário para estudo. Portanto, formar-se professor leva tempo e demanda investimento, sobretudo, intelectual. Como nos lembra Nóvoa (1995), o processo de formação implica um investimento pessoal, um fazer livre e

criativo sobre a sua trajetória e seus próprios projetos, com vista à consolidação de uma identidade profissional.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019 constatou que, em 2018, existia 2,2 milhões de professores na Educação Básica. Destes, 79,9% possuem Ensino Superior completo e 36,9% têm pós-graduação.

Em relação à formação inicial de professores, Pimenta (1999) demonstrou que os cursos de formação inicial de professores, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, apresentam uma perspectiva burocrática que não consegue perceber as contradições presentes na prática de educar e pouco têm contribuído para promover uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação continuada, Pimenta (1999) destaca que a prática mais frequente é a de realizar cursos de atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas de ensino têm se mostrado pouco eficientes para a prática docente e, conseqüentemente, o fracasso escolar por não contextualizar a prática docente com a realidade escolar. Temas como a violência contra a criança e adolescentes, pouco são tratados nesses processos de formação.

A formação continuada é uma forma de atualização de conhecimentos e aquisição de capital cultural. A relação dos docentes com a cultura é relevante, pois traz à tona dimensões da vida social que auxilia na compreensão da educação e do papel dos/as professores/as na sociedade.

Se a escola é vista como ambiente de formação, espera-se que as atividades ligadas à cultura, como música, literatura, esporte, cinema, entre outras, tornem-se partes do processo educativo. Nogueira e Catani (1998) corroboram afirmando que influências do capital cultural na trajetória escolar e de formação do professor contribuem para sua atuação na escola.

O professor é um profissional que tem que ler, viajar, escrever, ter acesso aos bens de cultura e isso durante muitas décadas foi sendo destruído e alijado de seu alcance. Eu não acredito que foi só para o professor, foi para toda a população de profissionais do país, mas em particular isso deixa uma marca extremamente pernicioso no professor. Porque um profissional, que não tem uma preparação prévia e uma atualização em serviço e condições de se tornar um cidadão e um profissional cada vez mais sábio, mais experiente, mais cidadão, para o seu bairro, mas uma pessoa que se vê como integrante deste planeta com toda cultura que a inteligência humana tem criado, se ele não tem a possibilidade do acesso, como é que ele abre caminhos na escola? (ASSIS, *apud*, UNESCO, 2004, p. 62).

Nota-se que as atividades culturais dos professores pertencentes à rede pública se tornam restritas, e ficam comprometidas devido à situação socioeconômica do professor que vive em um momento de desvalorização profissional. Nessa perspectiva, no Brasil, a instituição escolar vive um paradoxo, uma inversão de papéis, pois acaba por produzir a exclusão dos grupos, cujos universos culturais não correspondem aos padrões dominantes.

Ao questioná-los sobre o tempo de magistério em que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, obteve-se como respostas: de 1 a 10 anos, 2 (duas) professoras (D e G); de 11 a 20 anos, 3 (três) professores/as (A, C e I). Observa-se que o tempo de atuação no magistério varia de 10 a 29 anos. Já sobre o tempo de magistério nessa escola: de 1 a 10 anos, 4 (quatro) professoras (B, D, E e G) e de 11 a 20 anos, 5 (cinco) professores/as (A, C, F, H e I).

A carreira profissional de cada professor/a em particular atravessa diversas etapas. Huberman (2000) destinou parte de suas pesquisas a delimitar esses momentos. Para ele, a carreira docente de um/a professor/a podem ser definida, levando em consideração o desenvolvimento do indivíduo na idade adulta. Para isso, apresenta quatro fases distintas: 1º) entrada na carreira; 2º) fase de estabilização; 3º) fase de diversificação ou questionamentos e 4º) momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações.

De acordo com pesquisas, as fases de diversificação ou questionamentos, em questão de serenidade e distanciamento estendem-se entre os 7 aos 25 anos de experiência. Nessa ocasião, o professor encontra-se num estágio de experimentação e diversificação, de motivação, de buscas de desafios, experimenta novas práticas e diversifica métodos de ensino, tornando-se mais crítico. Pode-se caracterizar, também, como uma fase de questionamentos, gerando uma crise, seja pela monotonia do cotidiano da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos em suas experiências. O professor faz um exame do que será feito de sua vida frente aos objetivos e ideais estabelecidos inicialmente; reflete tanto sobre continuar no mesmo percurso como sobre as incertezas de uma possível mudança (HUBERMAN, 2000).

Trata-se de um longo período em que os docentes sentem necessidade de lançarem-se em pequenas séries de experiências pessoais, variando o material didático, os modos de avaliação, o modelo de agrupar os alunos etc.

Como base no exposto pelo autor, podemos notar na fala da *Professora F*, quando questionada se há interação entre a escola e o conselho tutelar, a resposta foi “Não existe”, com isso, observa-se uma resposta breve e direta em relação à resposta dos outros professores/as, sendo a única resposta negativa. Se olharmos o tempo de magistério equivalente a 18 anos e a resposta positiva dos demais pesquisados, entende-se que pode

haver algum conflito ou crise existente na fala da professora, o que caracterizaria um comportamento próprio para essa fase.

Por fim, ao falar do momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações, Huberman (2000) coloca que, nessa ocasião, o/a professor/a começa a lamentar o período passado caracterizado pelo ativismo, pela força e pelo envolvimento em desafios. Entretanto, em contrapartida, evoca uma grande serenidade em sala de aula, certo conformismo com sua prática e se aceita como é. A fase de serenidade pode se deslocar para uma fase de conservadorismo, em que os professores se tornam mais resistentes às inovações e às mudanças e é enfatizada uma nostalgia do passado.

Observa-se as características dessa fase na fala da *Professora A* “Nunca espanquei meus filhos, mas umas palmadas e cintadas acho viável na educação”, essa resposta foi dada quando questionada sobre sua opinião aos castigos físicos e psicológicos que pais aplicam nos filhos como ato de educar. Com 28 anos de magistério, nota-se o conservadorismo e a dificuldade em romper com o ciclo da violência em seus próprios filhos. Para combater a violência doméstica contra a criança, é necessário primeiramente identificá-la e conhecer os direitos da criança. Para Acioli (2011), se a violência doméstica for identificada por professores/as facilitará sua prevenção, o que pode determinar o seu rompimento e impedir que muitos casos continuem acontecendo e interromper o ciclo deste tipo de abuso.

Conhecer o/a professor/a, sua formação básica e como ele/a se constrói ao longo da sua atuação profissional são fundamentais para compreendermos as práticas pedagógicas dentro das escolas. Entende-se que se tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado. (NÓVOA, 1995).

No que se refere à carga horária semanal, esta foi a categoria que menos houve diferença, uma vez que encontramos 7 (sete) professores/as (A, B, C, E, F, H e I) com carga horária semanal de 40 horas/aula, e a grande maioria atua na educação básica no período matutino e vespertino, tendo 1 (uma) professora (D) com uma carga horária semanal de 20 horas/aula, a qual atua no período vespertino, e 1 (uma) professora (G) com carga horária semanal de 50 horas/aula, destas, 20 horas são destinadas ao cargo de professora e 30 horas destinadas ao cargo de coordenadora. De maneira geral, todos trabalham mais de um período por dia na escola.

Com base nessas informações, pode-se observar que esta categoria de docentes é constituída por um público eminentemente feminino, adulto, casado e com formação profissional. Também as condições institucionais de formação e de atuação profissional são bastante diferentes, com forte incidência de professores/as sem formação continuada sobre a

temática da violência doméstica contra crianças e adolescentes. Contudo, a grande maioria se dedica quase exclusivamente às atividades em sala de aula.

3.2 Das categorias de análises

Com os questionários recebidos, fez-se a análise de conteúdo para determinar as categorias. Para isso, definiu-se a pré-análise, fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização por meio de duas etapas: 1º leitura flutuante, é o contato com os documentos da coleta de dados, para conhecer o texto; 2º referência das respostas e elaboração de indicadores, que envolve a determinação por meio de recortes de texto nos documentos de análise. (BARDIN, 2011).

A exploração do material constituiu a segunda fase, que consiste na definição de categorias (codificação) e a identificação das unidades de registro (significação a codificar, visando à categorização e a contagem) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro segundo a mensagem exata da unidade de registro). A exploração do material é uma etapa importante, porque possibilita ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, que diz respeito ao corpus (material coletado) submetido ao estudo aprofundado, orientado pelas referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase. (BARDIN, 2011).

Na terceira fase, fez-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa etapa destinada ao tratamento dos resultados, ocorreu a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), destacam-se as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências. Cabe salientar que essas etapas envolvem diversos simbolismos que precisam ser decodificados, conforme apresentados nas categorias que seguem.

Quadro 3. Do tema da Pesquisa

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registro
1. Conhecimento sobre violência doméstica contra a criança	1.1 Formação	Sim: 5 Não: 4
2. Atuação Profissional Interna	2.1 Material didático disponível	Sim: 1 Não: 8
	2.2 Interação entre Escola e Conselho Tutelar	9 respostas
3. Atuação Profissional com alunos	3.1 Procedimentos da Escola	9 respostas
	3.2 Caminhos	9 respostas
4. Dificuldades		9 respostas
5. Castigos – Opinião	5.1 Violência interfere no desenvolvimento e aprendizagem – opinião	Sim: 9 Não: 0
6. Sugestões		9 respostas

Fonte: Fonte: Dados coletados em entrevista. 2018

3.2.1 Categoria 1: Conhecimento sobre Violência Doméstica contra Crianças

No que se refere à categoria “Conhecimento sobre a Violência Doméstica contra Crianças”, obteve-se as seguintes respostas:

Professora (A): É tudo aquilo que não permite a criança ser criança, que a prejudica de alguma forma em seu desenvolvimento social e intelectual.

Professora (B): Um abuso contra quem não tem defesa.

Professora (C): É toda forma de tratamento dos sentimentos ou corpo da criança e as leis que as protegem.

Professora (D): É agressão contra crianças e adolescentes, que são: violência física, sexual, psicológica e a negligência (privação de carinho, limpeza e até alimentação).

Professora (E): É quando a criança sofre maus tratos, é espancada, passa privações do mínimo necessário, sofre assédio moral e ou sexual.

Professora (F): Qualquer tipo de atos praticados por pais, padrastos ou mesmo parentes em suas várias formas, física, sexual, psicológica, negligência e maus tratos.

Professora (G): Abandono por parte de seus responsáveis legais nos aspectos físicos (cuidados e higiene pessoal), intelectual (falta de acompanhamento nos estudos) e também agressões físicas e emocionais dentro do próprio lar.

Professor (H): Todo tipo de agressão física, intelectual ou afetiva.

Professora (I): Toda e qualquer ação que cause danos à saúde física ou mental de uma criança.

Conhece a rede de proteção? Responderam Sim: 7 (sete) Professores/as (A, B, C, D, E, G, H) e Não: 2 (dois) Professoras (F e I).

No quadro 3 (três), do tema da pesquisa, na categoria 1 (um), os sujeitos da pesquisa foram questionados/as sobre o entendimento que possuíam sobre o fenômeno da violência doméstica contra a criança e em seguida solicitados a relatá-los. Das nove (9) respostas obtidas percebe-se que sete (7) professores/as (A, B, C, D, E, H, I), trazem presente em suas falas uma resposta com características semelhantes em que abordam um conceito amplo de violência, preocupados/as em descrever as múltiplas formas de violência contra a criança, não se atentando em mencionar quem as pratica e onde esta violência ocorre. Segundo a **Professora A**, “prejudica seu desenvolvimento social e intelectual”; Segundo a **Professora B**, “Um abuso”; **Professora C**, “Tratamento em que fere os sentimentos ou corpo da criança”; **Professora D**, “São: violência física, sexual, psicológica e a negligência”, **Professora E**, “Quando a criança sofre maus tratos, é espancada, sofre assédio”; **Professora H** “Todo tipo de agressão física, intelectual ou afetiva”; **Professora I**, “Ação que cause danos à saúde física ou mental de uma criança”. Percebe-se um esforço em apresentar as formas de violência em que a criança pode sofrer, porém, em momento algum nessas falas é apresentado o autor destas agressões e o local em que ocorrem.

Destacamos a resposta da **Professora F** (por isso fora da ordem), pois ela aponta que é “Qualquer tipo de atos praticados por pais, padrastos ou mesmo parentes em suas várias formas, física, sexual, psicológica, negligência e maus tratos”, ou seja, uma fala diferente das demais, neste caso é apresentado o autor dos atos ainda não mencionados. É evidente o esforço da professora em identificar os possíveis autores da violência.

A **Professora G** relata ser: “Abandono por parte de seus responsáveis legais nos aspectos físico (cuidados e higiene pessoal), intelectual (falta de acompanhamento nos estudos) e também agressões físicas e emocionais dentro do próprio lar”. Esta fala foi a mais próxima do conceito de violência doméstica apresentada por Guerra como:

[...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder / dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que as crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (GUERRA, 1998, p. 32-33).

Esse tipo de violência tem prejudicado, a cada dia, o pleno desenvolvimento da criança, além de impedir seus direitos fundamentais. Acredita-se que o/a professor/a reflexivo/a, segundo John Dewey (1979), ao caracterizar o pensamento reflexivo e defender o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes, o/a professor/a possa compreender o conceito de violência doméstica contra crianças e adolescentes por meio de formações continuadas, tornando-se um profissional mais sensível a estas questões, contribuindo para suas reflexões e auxílio no processo de enfrentamento dessas violências. Isso é abordado por Costa (2008), ao afirmar que os trabalhadores em educação (professores, coordenadores, diretores, funcionários da limpeza, zeladores e cozinheiras), tem compromisso moral em perceber comportamentos de seus alunos e alunas que podem ser expressão de violência e encontrar alternativas efetivas para alterar a situação de violência dessas crianças, seja na escola ou em casa.

Acredita-se que cursos de formação continuada ofertados para professores/as podem ser uma alternativa efetiva para minimizar o ciclo da violência, capacitar os/as profissionais na percepção de possíveis casos e fazer os devidos encaminhamentos aos respectivos responsáveis.

Portanto, pode-se concluir que os/as professores/as, mesmo sem formação continuada, possuem conhecimento sobre a violência doméstica. E quando indagados sobre a rede de proteção, apenas dois registraram não conhecer e sete apontaram conhecimento.

3.2.1.1 Subcategoria: Formação

Nesta subcategoria sobre a formação, foi perguntado aos professores/as se receberam algum tipo de formação relacionado ao tema da violência doméstica contra crianças, uma questão fechada com opções de sim ou não. Obteve-se cinco (5) respostas sim e quatro (4) respostas não.

Sim: cinco (5) Professores/as (A, B, E, F, H); Não: Quatro (4) Professoras (C, D, G e I)

Se sim qual:

Cursos: Dois (2) Professores/as (E e H); Oficinas: 1 Professora (F); Seminários: Dois (2) Professores/as (E e H); Grupos de estudo: três (3) Professores/as (A, B e H); Cursos específicos: Um (1) Professor (H).

Os respondentes do sim, assinalaram como opções que receberam essa formação em cursos e oficinas ofertados por Universidades. Com isso, pode-se observar que a escola, aparentemente, não possui grupos de estudo sobre temáticas relacionadas ao cotidiano escolar.

Dessa forma, constata-se a necessidade dos incentivos à formação continuada para que a escola esteja preparada para atuar na emancipação dos sujeitos e não na mera transmissão do saber de forma dissociada. É preciso que os/as professores/as tenham acesso às tecnologias, aos meios de comunicação, às atividades culturais para que construam uma visão mais ampla dos fatos presentes na sociedade, trazendo para a sala essas temáticas e explorando a capacidade de reflexão dos alunos.

Nesse sentido, os nove (9) pesquisados/as todos apresentaram uma resposta satisfatória sobre seu entendimento da violência doméstica contra a criança. Portanto, desvelar essa realidade da violência doméstica contra crianças e adolescentes no município de Três Lagoas/MS, bem como, compreender as articulações com a rede de proteção dos direitos da criança e a escola no que se refere a esta problemática, é o que se discute a seguir.

3.2.2 Categoria 2: Atuação Profissional (Interna)

Nesta subcategoria sobre atuação profissional interna, foi perguntado se nas reuniões pedagógicas/planejamento são feitos, estudos de textos e discussões sobre o assunto da pesquisa. Assim, obteve-se 8 (oito) respondentes que NÃO e apenas 1 (uma) que SIM.

Portanto, tivemos uma (1) professora (B) respondendo “Sim” e oito (8) professoras (A, C, D, E, F, G, H e I) que respondeu “Não”.

A realidade da violência doméstica contra a Criança é abominável e tem efeitos perversos, pois ocorre dentro dos lares com o envolvimento de poucas pessoas, somada a um misterioso silêncio cultural em torno de assuntos ligados à intimidade familiar (AZEVEDO & GUERRA, 2003). Os/as professores/as, pela proximidade que têm com os/as alunos/as, podem ser os principais profissionais a quebrar essa lei do silêncio, desde que tenham atitudes proativas nas denúncias dos casos suspeitos. Para tanto, faz-se necessário o planejamento de estudos e discussões ofertadas pela escola/secretaria municipal de educação sobre a temática.

3.2.2.1 Subcategoria: Material didático disponível

Nesta subcategoria, foi perguntado se existe na escola, algum material didático sobre o assunto, e se conhece o material. Duas perguntas fechadas sobre a oferta e disponibilização de materiais na escola para estudo por parte de professores/as. As respostas foram oito (8) para NÃO, sendo os professores/as (A, C, D, E, F, G, H e I) e uma (1) para SIM (professora B) que afirmaram conhecer estes materiais. Em relação a conhecer o material didático, apenas uma (1) professora (B) respondeu SIM.

Ficou claro nas respostas de que a escola não investe em materiais didáticos de estudo sobre a temática e que não disponibiliza possibilidades de estudos para seu corpo docente sobre o assunto. Isso confirma o motivo pelo qual a escola do século XXI não é atuante no enfrentamento da violência doméstica que seus alunos e alunas sofrem.

Concernente a isso, Santos (2009) indica como responsáveis por essa ação, os diretores/as, coordenadores/as e professores/as, que necessitam estar preparados/as para reconhecer os sinais da violência nas crianças e adolescentes de suas escolas. O autor acredita que professores/as são os melhores profissionais para perceber tais mudanças, além disso, podem estabelecer uma relação de confiança e respeito com seus alunos e alunas.

A escola pode ajudar a romper o pacto do silêncio que encobre as diversas formas de violência com um trabalho de conscientização, campanhas educativas, conversando com crianças e adolescentes e seus familiares sobre os temas transversais ligados à sexualidade, cuidados com o corpo, repressão da violência etc., além da importância de notificar casos de violência doméstica de seus alunos e alunas.

Dessa maneira, a escola desempenharia um papel de protagonista na busca pela mudança de atitude frente à violência doméstica e poderia se tornar um agente de fortalecimento da Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente no município. (SANTOS, 2009).

3.2.2.2 Subcategoria: Interação entre escola e conselho tutelar

Nesta subcategoria, perguntou-se aos professores/as se existe interação entre a escola e o Conselho Tutelar e, caso existisse foi solicitado que explicasse como seria esta interação. Das nove (9) respostas, observa-se que sete (7) professores/as confirmam que há interação entre escola e conselho tutelar.

Professora (A): Sim, aqui temos, inclusive é mãe de aluno nosso, então temos muito contato e ajuda, colaboração.

Professora (B): Positiva, sempre comparecem, mas nem sempre em casa tem continuidade, solução.

Professora (C): Não sei informar.

Professora (D): Sim, de forma positiva.

Professora (E): Sim, e isso é muito bom porque os pais acabam por acatar mais o regulamento da escola.

Professora (F): Não existe.

Professora (G): Sim! Percebo que a direção e coordenação da escola estão sempre em contato com o conselho tutelar, por meio de ligações, envio de relatórios e reuniões quando necessário.

Professor (H): Sim, e vejo como uma relação que ainda deve ser evoluída.

Professora (I): Sim, necessária.

Dentre as respostas existem algumas que além de afirmarem uma interação apontam algumas preocupações, **Professora B** “Positiva, sempre comparecem, mas nem sempre o caso tem continuidade, solução”, ou seja, há uma preocupação da professora em se obter solução

para os casos investigados, porém nem sempre existe continuidade ficando sem respostas. O ato de notificar colabora no enfrentamento da violência doméstica e na interrupção desse ciclo, porém além de notificar, o Estatuto da Criança e do Adolescente no seu artigo 245, pontua:

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, p.)

Pode-se entender na fala da professora que se os casos nem sempre possuem continuidade e solução, pode haver reincidência dos casos de violência doméstica, o que pode dar aos citados no artigo 245 multa de três a vinte salários mínimos.

Pode-se confirmar na fala da **Professora H** “Sim e vejo como uma relação que ainda deve ser evoluída” evolução esta que pode ser percebida na fala **da Professora B**. Apenas duas (2) respostas foram negativas, contudo a **Professora F** afirmou que “não existe interação” e a **Professora C** pontuou “não sei informar”.

Analisando o perfil da **Professora F**, de 54 anos de idade, branca, casada, com filhos, da religião candomblé, formada em normal superior, com especialização em educação especial, atuante no magistério há dezoito anos com uma carga horária de quarenta horas semanais, ao apresentar esta resposta diferente das demais professoras, pode-se deduzir que houve uma omissão de sua parte perante o questionamento.

Na categoria anterior, quando ela foi indagada sobre a violência doméstica contra crianças, apresentou uma resposta bem diferente da maioria dos/as pesquisados/as, pois conseguiu apresentar em sua resposta as variadas formas de violência e quem as pratica, apenas não informou o local em que esse fato ocorre. Essa professora (F) afirmou não conhecer a rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente, não haver reuniões pedagógicas de estudo sobre o assunto na escola e reafirma não ter em sua unidade escolar nenhum material didático sobre o assunto. No entanto, a professora demonstra interesse na temática já que, ao ser questionada se recebeu algum tipo de formação relacionada ao tema da violência contra crianças, sua resposta foi afirmativa, citando oficinas e seminários ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pelas respostas da Professora F não nos foi possível perceber se ela possui alguma intenção contra a escola ao fornecer esta resposta, contudo, foi a única resposta negativa encontrada na pesquisa.

Sobre isso, é importante destacar o apregoado por Demo (2002) ao ressaltar que o fundamental para o profissional da educação é manter-se bem formado, o que implica em, além de ter tido um bom embasamento inicial, alimentar de modo contínuo a sua formação, dada a complexidade e dinamicidade do ato de ensinar. Todo professor deve compreender sua formação como um “*continuum*” que se estende por toda a vida profissional.

3.2.3 Categoria 3: Atuação Profissional com o aluno.

Nesta categoria, atuação profissional com os alunos, foi perguntado aos professores/as se já identificaram casos de violência doméstica em seus/as alunos/as. Caso já tivessem visto, foi solicitada a descrição da atitude que tomou em relação ao caso. A primeira pergunta foi fechada com opções de sim ou não e a segunda aberta para descrever as atitudes, a seguir os resultados:

A – Identificou: Sim: sete (7) professores (A, B, C, E, F, G, H). Não: Dois (2) professores (D e I).

B – Atitude:

Professora (A): Sempre encaminho para coordenação e direção.

Professora (B): Levei o caso a direção onde foram tomadas as providências.

Professora (C): Encaminhei o estudante para a coordenação para que fosse tomado as devidas providências.

Professora (D): Não identificou.

Professora (E): Conversei com a coordenação/direção e o caso foi encaminhado ao conselho tutelar.

Professora (F): Passei o caso para a coordenadora e em seguida para o diretor.

Professora (G): Conversei com a criança procurando saber alguns detalhes e logo em seguida encaminhei para a direção da escola.

Professor (H): Foi encaminhado ao conselho tutelar mas não antes da coordenação escolar e direção.

Professora (I): Não identificou.

Dos/as sete (7) professores/as que responderam sim, as respostas foram bem próximas como relata a **Professora C** “Encaminhei o estudante para a coordenação para que fosse tomado as devidas providências”; apenas a fala da **Professora G** “Conversei com a criança procurando saber alguns detalhes e logo em seguida encaminhei para a direção da escola” difere das demais e mostra que houve uma interação maior entre a professora e o/a aluno/a, no intuito de descobrir alguns detalhes e logo encaminhar à direção da escola. Com essa atitude, confirma-se o que Santos (2009) relata ao defender acreditar que os professores são os melhores profissionais para perceber os sinais de maus tratos, abusos e negligências cometidos por seus familiares, capitando pistas que para outros profissionais não são óbvias. Além disso, podem estabelecer uma relação de confiança e respeito por seus alunos e alunas.

Nesse caso, quando a escola se torna a notificante, passa a ser um agente na Rede de Proteção Integral à infância e adolescência, colaborando na prevenção também. Sobre isso, Santos (2009) apresenta quatro ações nas quais a escola pode atuar como prevenção à violência sexual.

A primeira é informar a comunidade escolar sobre o assunto. A segunda é desenvolver um programa de educação para a saúde sexual na escola. A terceira é criar na escola um ambiente que inclua verdadeiramente as crianças que são vistas pelos seus colegas e professores como “diferentes” e as que são rejeitadas pelo grupo. A quarta é realizar um trabalho preventivo com os pais dos alunos da escola, principalmente com famílias de crianças “em situação de risco” (SANTOS, 2009, p. 49).

Portanto, reafirma-se que a relação de afeto e confiança entre professores e alunos possibilita uma comunicação em que se pode observar expressões e relatos de violências sofridas em casa.

Todavia, duas (2) professoras não identificaram casos de violência doméstica em seus/as alunos/as. Dentre essas, temos a **Professora D**, apresentando ter conhecimento sobre a violência doméstica contra a criança quando indagada na categoria 1, afirmando conhecer a rede de proteção da infância, porém não recebeu nenhum tipo de formação relacionada ao tema. Quando questionada se a escola possui estudo dirigido sobre a temática ou possui algum material didático relacionado ao tema, sua resposta foi não.

A **Professora I** também não identificou nenhum caso, atuante há 29 anos como pedagoga e há 19 nessa unidade escolar, quando indagada sobre se conhecia casos de violência doméstica contra a criança, ela respondeu que não tinha conhecimento sobre a rede

de proteção da infância. Disse não ter recebido nenhum tipo de formação relacionada ao tema da violência doméstica contra a criança e que a escola não possui nenhum material didático relacionado ao assunto ou ofertou grupos de estudo sobre a temática.

Para otimizar a identificação pelos professores/as de casos de violência doméstica sofridas por alunos/as, assim como romper com o ciclo da violência, a ideia é potencializar a cooperação entre os/as trabalhadores/as em educação (direção, coordenação, professores, agentes de limpeza, merendeiras e secretaria) e a sociedade com o sistema de garantia de direitos,. Além disso, é importante enfatizar que os serviços executados precisam chegar, de fato, até alunos/as que sofrem violência, na busca por uma mudança de atitude e assim tornarem agente de fortalecimento da Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente no município de Três Lagoas. Sendo assim, “a intenção é estimular um processo de intercâmbio entre as múltiplas formas de solidariedade, vivências e ações educativas implantadas em vários projetos e programas para reverter o quadro da violência que muitas crianças e adolescentes vivenciam”. (SANTOS, 2009, p. 9).

3.2.3.1 Subcategoria: Procedimentos da escola

Nesta subcategoria, após os/as pesquisados/as apresentarem o relato das atitudes tomadas na identificação dos casos de violência doméstica sofrida por seus/as alunos/as, foram solicitados que descrevessem os procedimentos adotados pela gestão da escola para o encaminhamento de casos de violência doméstica, identificados nas salas de aula. Obteve-se a resposta de seis (6) professores/as (A, B, C, E, G e H). Duas (2) professoras (D e I) não responderam e a professora F desconhece que exista ações adotadas pela gestão da escola sobre o encaminhamento de casos de violência doméstica.

Professora (A). A direção procura investigar e chama o conselho tutelar para as devidas providências e as vezes conversa com os pais, depende muito da gravidade.

Professora (B): Chamou a família e a promotora.

Professora (C): Foi encaminhado a família um bilhete, pedindo com urgência seu comparecimento até a escola.

Professora (D): Sem resposta.

Professora (E): Geralmente encaminha ao conselho tutelar.

Professora (F): Desconheço.

Professora (G): Diálogo com a criança, conversa com um responsável, encaminhamento para o conselho tutelar ou órgãos responsáveis.

Professor (H): Como professor podemos somente encaminhar a coordenação e direção escolar e o processo fica para resolução dos mesmos.

Professora (I): Sem resposta.

Das respostas obtidas, a **Professora H**, ao responder a questão, faz um resumo de tudo ao relatar que “como professor podemos somente encaminhar a coordenação e direção escolar e o processo fica para resolução dos mesmos”.

O Conselho Tutelar foi a instituição mais citada, quando acionado pela escola. Nas falas dos/as professores/as, a postura da direção da escola é de investigação. De acordo com a **Professora A** “A direção procura investigar”, a forma como é feita essa investigação aparece na fala da **Professora C** “Foi encaminhado a família um bilhete, pedindo com urgência seu comparecimento na escola”, e como ocorre o desfecho dessa investigação está presente na fala da **Professora G** “Diálogo com a criança, conversa com um responsável, encaminhamento para o conselho tutelar ou órgão responsável”, bem como da **Professora A**, ao afirmar que “às vezes conversa com os pais, depende muito da gravidade”.

Nota-se que a escola toma providências quando identifica casos de violência doméstica, no entanto, toma para si a responsabilidade em identificar a gravidade dos casos e depois acionar os órgãos competentes mencionados (Conselho Tutelar e Promotoria).

A dificuldade em realizar as denúncias torna o contexto ainda mais arriscado, uma vez que a criança continua exposta ao agressor. Por esse motivo, a violência pode demorar a ser caracterizada e prolongar-se por muito tempo. Para combater a Violência Doméstica contra crianças e adolescentes, primeiramente, é necessário identificá-la, denunciá-la e conhecer também quais são os direitos da criança.

Dessa forma, entende-se que há necessidade de um trabalho interdisciplinar conforme apresentado por Acioli (2011), em que vários profissionais, incluindo professores, médicos, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, no exercício de suas atividades, devem estar envolvidos com o atendimento e a defesa dos direitos da criança e suas violações. A atuação desses profissionais é fundamental na identificação e prevenção da violência contra

crianças e adolescentes, pois pode determinar o seu rompimento, impedir que muitos casos continuem acontecendo e interromper o ciclo da violência.

O Ministério dos Direitos Humanos publicou em 2017, que o Conselho Tutelar foi responsável de responder por 11,42% dos casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes encaminhados e denunciados no Brasil. Essas denúncias são realizadas de diversas formas. Assim, se a escola realizar os procedimentos adequados de notificação ao Conselho Tutelar poderá ser considerado um agente no enfrentamento da Violência Doméstica Infantil.

3.2.3.2 Subcategoria: Caminhos

Nesta subcategoria, indagou-se sobre os caminhos para o enfrentamento, foi questionado aos/as professores/as, se conhecem os caminhos e modos de agir para fazer uma notificação/denúncia de violência doméstica contra a criança ou outras violências percebidas no ambiente escolar. A pergunta era fechada com opções de SIM ou NÃO com a possibilidade de justificar a resposta. Obteve-se sete (7) respostas, nas quais o caminho informado pelos professores/as é o da denúncia feita ao Conselho Tutelar, mediante o disque denúncia, o que está presente nas respostas dos professores (A, C, D, G e H), outros dois professores (B e E) relataram encaminhar os casos para a coordenação e direção.

Professora (A): Sei que é só fazer a denúncia no conselho tutelar ou no número disque denúncia.

Professora (B): Comunicar a direção.

Professora (C): É necessária uma conversa franca com os pais e ou responsáveis com o objetivo de conscientizá-los de seu ato e passar ao conhecimento do conselho tutelar se o caso insistir.

Professora (D): Denúncia no conselho tutelar.

Professora (E): Na maioria dos casos, o caminho é passar o problema para a coordenação e direção.

Professora (F): Não conhece.

Professora (G): Denuncia por telefone ao conselho tutelar ou promotoria da infância e juventude ou apresentar-se pessoalmente.

Professor (H): Por não ter o conhecimento legal da situação por isso fica a cargo da direção e conselho tutelar.

Professora (I): Não conhece os caminhos.

A fala da **Professora A** “Sei que é só fazer a denúncia no Conselho Tutelar ou no número disque denúncia” e da **Professora G** “Denúncia por telefone ao Conselho Tutelar, Promotoria da Infância e Juventude ou apresentar-se pessoalmente”. Mostram o caminho descrito para fazer uma notificação/denúncia de casos de violência percebidos no ambiente escolar. Nota-se, por meio dessas respostas, que estão em conformidade ao apregoadado no artigo 13 do Estatuto da Criança e do Adolescente, em que temos: “Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.”

Como previsto na lei, a notificação deve ser realizada mesmo em caso de suspeita e encaminhada ao Conselho Tutelar, fundamentando a ficha de notificação baseada em evidências de abuso. A denúncia é realizada através de ficha de notificação, feita pela escola que pode realizar uma abordagem com as vítimas ou solicitar que as autoridades responsáveis a façam com a apuração da denúncia. Segundo o Ministério da Saúde (2009), a ficha de notificação foi elaborada por profissionais técnicos da saúde das esferas que compõe o SUS, com destaque à notificação de violências contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos.

3.2.4 Categoria 4: Dificuldades

Questionou-se os professores/as quais seriam as dificuldades que existem tanto para professores/as quanto para gestores/as no enfrentamento dos casos de violência doméstica contra a criança, identificados no ambiente escolar, sendo solicitado que citassem exemplos, conforme segue.

Professora (A): É difícil porque a própria família da convivência não aceita intervenções ajuda ou aceita ser questionada sobre o assunto.

Professora (B): A negação do fato pela criança por medo dos familiares.

Professora (C): A família ou pessoa responsável pelo fato não assume a responsabilidade do seu ato e a criança tenta não relatar em detalhes.

Professora (D): Sem resposta.

Professora (E): Enfrentar a situação, coragem para se expor, para denunciar, para conversar francamente com os pais.

Professora (F): Falta de apoio de profissionais preparados no assunto.

Professora (G): Uma das dificuldades enfrentadas é a própria denúncia, porque muitos pais não aceitam que a escola interfira nos problemas familiares e pode perseguir negativamente o professor(a) ou diretora.

Professor (H): Na opinião falta capacitação com o tema.

Professora (I): Informação.

Na categoria Dificuldades, evidenciou-se todas as possibilidades de problemas oriundos da violência doméstica.

Das oito (8) respostas obtidas, pode-se perceber que três (3) professoras apontaram que uma das dificuldades encontradas é que “a própria família da convivência que não aceita intervenções” **Professora A**, sendo que essas intervenções seriam feitas por parte da escola sobre assuntos de violência doméstica. Quando convocados para tratar do caso em que ocorre conflito entre as partes, temos “a negação do fato pela criança por medo dos familiares” **Professora B** e, para finalizar, temos a **Professora C** que, por sua vez, finaliza apontando que “a família ou pessoa responsável pelo fato não assume a responsabilidade do seu ato e a criança tenta não relatar em detalhes”.

Frente ao exposto, Korczack e Dallari (1986) afirmam que a criança vem sendo tratada de maneira indulgente, ríspida e brutal, ou seja, a criança vem sendo tratada com total desrespeito, ao que se acrescenta: frequentemente violada.

É pertinente lembrar o artigo 229, da Constituição Federal, ao estabelecer que os pais têm o dever de assistir, criar e educar filhos/as. Entretanto, sabe-se que os pais, embora devam dar assistência aos filhos/as, costumam ser os primeiros a violar seus direitos, na forma de surras e outros disciplinamentos corporais, como um dos principais meios usados para educar seus filhos/as.

Muitas vezes, a própria denúncia também foi apresentada como uma das dificuldades encontradas como relata a **Professora G** “uma das dificuldades encontradas é a própria denúncia, porque muitos pais não aceitam que a escola interfira nos problemas familiares e

pode perseguir negativamente o/a professor/a ou diretor/a”, bem como da **Professora E**, pois ela afirma que é preciso “Enfrentar a situação, coragem para se expor, para denunciar, para conversar francamente com os pais”, ou seja, a denúncia foi anunciada como uma dificuldade, porém, o motivo está nas consequências dessa denúncia, no medo de enfrentar os fatos e sofrer perseguição pelos pais ou ainda de entender que a violência doméstica não é um assunto ou problema familiar e sim de saúde pública.

É preciso dedicar atenção e agir perante essa questão da violência doméstica, pois o que está em jogo nesse momento é a proteção da infância. Segundo Guerra (1985, p. 90), “a violência contra a criança é uma realidade sempre presente”, por isso é necessário que a sociedade como um todo, discuta e reconheça o problema e, a partir disso, se mobilize em torno de políticas públicas que ajudem na superação desse quadro.

Pode-se identificar que a falta de capacitação ou informação também foi apontado como uma das dificuldades enfrentadas por professores/as e diretores/as no enfrentamento dos casos de violência doméstica identificados na escola. A **Professora F** afirma: “Falta de apoio de profissionais preparados no assunto” e a **Professora H** “falta capacitação com o tema”; e **Professora I** “Informação”. Essas três professoras, anteriormente, afirmaram que não receberam da escola nenhuma capacitação, curso ou estudo relacionado ao tema e que a escola não possui nenhum material didático sobre a temática a ser disponibilizado aos professores/as. Porém as professoras (F e H) afirmam já terem recebido cursos de capacitação e oficinas ofertadas pela UFMS sobre a temática da violência doméstica infantil, ou seja, foram contraditórios.

3.2.5 Categoria 5: Castigos – opinião

Na categoria 5, foi perguntado aos professores/as qual a sua opinião sobre os castigos físicos e psicológicos que os pais aplicam nos filhos/as como “ato de educar”. Entre as nove (9) respostas obtidas todos afirmaram que são contra os castigos como ato de educar.

Respostas:

Professora (A): Eu sou antiga nestas questões. Nunca espanquei meus filhos, mas umas palmadas e cintadas acho viável na educação. Torturas psicológicas sou contra.

Professora (B): Sou contra espancamentos.

Professora (C): Os pais devem participar da formação com profissionais da área para pôr limite nos filhos de modo que não os diminua ou firam seus sentimentos

Professora (D): Sou contra esses atos.

Professora (E): Sempre aconselho os pais para dialogarem com os filhos, pois excessos nos castigos podem causar traumas.

Professora (F): Dependendo dos castigos físicos e psicológicos de nada adiantarão, pois só agravará mais na aprendizagem da criança.

Professora (G): Na minha opinião, educar os filhos por meio de agressões não está preparando e educando um cidadão para um convívio saudável em sociedade, e sim ensinando que as situações se resolvem por meio de violência.

Professor (H): Tenho a visão de que sim a violência tem que ser combatida, mas vejo que pais e mães são responsáveis pela educação de seus filhos.

Professora (I): Não concordo.

Pelas falas das **Professora B** “Sou contra espancamentos” e da **Professora D** “Sou contra esses atos” observamos que são discursos contrários a esses atos, porém, mencionam em suas falas ações que são de violência física. A violência psicológica segundo Arruda (2003), é considerada como toda ação ou omissão que vise causar dano a autoestima, a identidade ou ao desenvolvimento da criança. Inclui ameaças, humilhações, agressões, chantagens, discriminação e exploração. É a prática mais difícil de ser identificada, embora ocorra com bastante frequência. Pode levar a criança a sentir-se desvalorizada, ansiosa e adoecer com facilidade. Em situações mais graves, pode até levar ao suicídio.

A resposta da **Professora H** “Tenho a visão de que sim a violência tem que ser combatida, mas vejo que pais e mães são responsáveis pela educação de seus filhos”, há uma sensibilidade contra atos de violência, no entanto, parece que apenas atos extremos como violência física, que deixa marcas no corpo é violência, porém para a professora os pais e mães são responsáveis pela educação de seus filhos.

Para algumas professoras, como a **Professora A**, pais que agem com castigos do tipo palmadas, varadas ou cintadas está tudo bem, pois estão educando seus filhos, ou seja, muitas

vezes, a violência é entendida como uma forma adequada para educar e/ou uma estratégia para a resolução de problemas criados pelas crianças ou adolescentes (AZEVEDO, GUERRA, 2002).

Frente ao exposto, ao analisar a resposta da **Professora A** “Eu sou antiga nestas questões. Nunca espanquei meus filhos, mas umas palmadas e cintadas acho viável na educação. Torturas psicológicas sou contra”, ela evidencia ser contra tortura psicológica, entendida como um ato violento, porém considera que umas palmadas e cintadas são viáveis viável na educação. Esta mesma professora apresentou uma resposta apropriada na categoria 1 ao ser questionada sobre seu conhecimento sobre violência doméstica contra a criança, ao dizer que “é tudo aquilo que não permite a criança ser criança, que a prejudica de alguma forma em seu desenvolvimento social e intelectual”. Portanto, verificamos contradições nessas repostas, no que se refere ao conhecimento sobre a violência doméstica, pois é contra castigos como ato de educar, porém acha viável na educação de filhos/as palmada e cintadas.

Sobre as considerações da Professora A, é importante refletirmos sobre a afirmação de Pirez e Miazaki (2005), pois segundo eles, a violência física praticada pelos pais, usada de forma intencional com o objetivo de ferir e lesar a criança, o grau desse tipo de violência pode variar e incluem tapas, palmadas, cintadas até espancamentos e agressões que conduzem a morte. Portanto, existem professores/as que possuem um entendimento sobre a violência doméstica contra a criança, são contra os castigos como ato de educar, porém apenas em graus elevados. O que dificulta o entendimento desses que concordam com pequenas agressões, é o fato de que também corroboram para o ciclo da violência.

A violência é um fenômeno que perpassa por toda a sociedade, pois onde há relações humanas, há relações de poder e conseqüentemente violência. Isso significa que a questão da violência tem se tornado comum nas relações sociais, apesar dos esforços da Rede de Proteção dos direitos da criança, na superação das mais diversas manifestações da violência, ter-se capilarizado nos mais diversos contextos.

3.2.5.1 Subcategoria: Violência interfere no desenvolvimento e aprendizagem – opinião

Nesta subcategoria perguntou-se aos professores/as se as violências sofridas interferem no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e de que forma isso ocorre. Das nove (9) respostas obtidas todos afirmaram que SIM (A, B, C, D, E, F, G, H e I) e ao

justificarem sua resposta, relataram os reflexos da violência sofrida no comportamento da criança na escola.

Professora (A): A criança quando é maltratada em casa ela é violenta na escola. Quer descontar nos colegas.

Professora (B): A criança se retrai ou fica violenta.

Professora (C): O comportamento da criança torna-se mais agressivo com os colegas e ou professores, a criança fica mais triste e isolada na classe.

Professora (D): A mais importante, na minha opinião, é em relação ao aprendizado.

Professor (E): Causa revolta, apatia, stress, falta de motivação e muitas crianças acabam por agredir os colegas.

Professora (F): A criança se torna arredia, insegura, assustada ou mesmo agressiva, rebelde, com isso irá interferir na sua aprendizagem.

Professora (G): Uma criança que sofre violência doméstica, chega na escola apreensiva, com medo, apresentando dificuldades de concentração, memorização e interesse em aprender. E também apresenta muitas dificuldades de interação com os colegas, gerando indisciplina em sala.

Professor (H): A criança traz para a escola sua vivência, seja o abuso ou a reclusão do ato violento.

Professora (I): A criança está sempre com medo e dispersa.

A **professora A** afirmou que “a criança quando é maltratada em casa é violenta na escola. Quer descontar nos colegas” e a **professora F** diz que “a criança se torna arredia, insegura, assustada ou mesmo agressiva, rebelde, com isso irá interferir na sua aprendizagem”. As afirmações dessas professoras mostram a forma que a violência interfere no desenvolvimento escolar e na aprendizagem da criança, tornando-a refém e reprodutora do ciclo da violência, uma vez que a violência prejudica a cada dia o pleno desenvolvimento da criança, além de transgredir seus direitos fundamentais.

Ao analisar a resposta da **professora G** “uma criança que sofre violência doméstica, chega na escola apreensiva, com medo, apresentando dificuldades de concentração, memorização e interesse em aprender. E também apresenta muitas dificuldades de interação com os colegas, gerando indisciplina em sala”, fica evidente que a professora identifica e reconhece os sinais de maus-tratos, abuso e negligência nas crianças de sua sala de aula, mesmo sem as marcas físicas. O que confirma o pensamento de Santos (2009), uma criança ou adolescente sempre que sofre algum tipo de violência, de alguma maneira conta o que aconteceu, muitas vezes, apenas com gestos e comportamentos diferenciados.

3.2.6 Categoria 6: Sugestões

Na categoria 6, professores/as foram indagados/as sobre sugestões que dariam os/aos gestores/as educacionais e órgãos públicos ligados ao assunto, para auxiliar no enfrentamento desses tipos de violência. Respostas:

Professora (A): Acho que deveria ter mais palestras para os pais, com psicólogos para ajudá-los em suas dificuldades de educar os filhos.

Professora (B): Palestra com os pais, promotores e conselheiros, ser mais ágil nos casos relacionados a passar a criança no psicólogo.

Professora (C): Fazer visitas periódicas nas unidades escolares buscando aproximação com a mesma. Oferecer palestras para os pais ou responsáveis de como educar e por limite em seus filhos, pois não existe ex-filho.

Professora (D): Continuarem trabalhando em conjunto.

Professora (E): Não fingir que não viu, que não sabe o que está acontecendo. Não se omitir. Procure sempre quem possa auxiliar.

Professora (F): Seria viável haver algumas palestras nas escolas, equipes preparadas para este assunto, juntamente com o conselho tutelar. Sou a favor de um psicólogo atuando nas escolas de alguma forma.

Professora (G): Acredito que se faz necessária uma formação ou curso específico sobre o tema em questão, para uma análise e diagnóstico

dos casos que chegam no âmbito escolar, detectando sinais de agressões físicas e emocionais e assim encaminhar o mais breve possível aos órgãos competentes de proteção à criança.

Professor (H): Mais capacitação do tema com psicólogos e o conselho tutelar.

Professora (I): Capacitação e informações corretas.

Das nove (9) respostas obtidas, as sugestões foram: 1º “acho que deveria ter mais palestras para os pais, com psicólogos para ajudá-los em suas dificuldades de educar os filhos” (**professora A**). 2º “capacitação e informações corretas” (**professora I**). 3º “acredito que se faz necessário uma formação ou curso específico sobre o tema em questão, para uma análise e diagnóstico dos casos que chegam no âmbito escolar, detectando sinais de agressões físicas e emocionais e assim encaminhar o mais breve possível aos órgãos competentes de proteção à criança” (**professora G**).

Desse modo, ficou evidenciado a necessidade de um olhar direcionado para essa temática na qual reside uma falta de investimento por parte de gestores/as educacionais que não proporcionam aos professores/as materiais didáticos para estudo e capacitação sobre o assunto dentro das unidades escolares. Além disso, existe pouco investimento por parte dos órgãos públicos em oferecer capacitação e formação continuada sobre os temas aqui discutidos.

A escola do século XXI, diferentemente da escola do século passado, tem agora um papel fundamental no enfrentamento da violência doméstica contra a criança, seja pela denúncia ou notificação. No entanto, proporcionar um ambiente apropriado com cursos de capacitação, formação continuada e acompanhamento dos casos denunciados, juntamente a um ambiente de confiança, sensibilidade, respeito e ética, fará toda a diferença para os alunos e alunas no que se refere à proteção, cuidado e prevenção de seus direitos, no processo cotidiano de enfrentamento da violência doméstica contra as crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do problema norteador da pesquisa, em que se pretendeu responder como atuam os/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental no enfrentamento da violência doméstica contra a criança, constatou-se pelos depoimentos presentes nos questionários que os/as professores/as pesquisados/as apresentam um certo conhecimento sobre a temática da violência doméstica infantil.

Assim, ao final da pesquisa, percebeu-se que os/as professores/as, em sua maioria, apresentam estratégias de enfrentamento da violência infantil em conformidade com a legislação vigente, como comunicar os casos identificados em sala de aula à coordenação e direção da escola, que por sua vez, acionam o Conselho Tutelar apenas em casos ditos extremos. A percepção é de ineficiência de suas ações ao se perceberem despreparados para solucionar os casos. Os/as professores/as sentem que precisam ter acesso e fazer parte de uma rede de apoio articulada com diversos serviços em prol da proteção dos direitos de crianças e adolescentes, uma vez que se mal articulada ou conduzida de maneira insegura, além de não solucionar o problema, poderão prejudicar a condução do caso e a situação dos envolvidos.

Dessa forma, sugere-se a criação de uma cultura de estudos e aprendizagens permanente sobre os direitos de crianças e adolescentes, em parceria com os órgãos de proteção e o Conselho Tutelar, para que juntos, escola e Conselho Tutelar, conheçam e divulguem seus direitos.

Com os estudos desta dissertação foi possível observar que a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) de Três Lagoas, notifica os casos de violência contra crianças e adolescentes, autoprovocada ou sofrida, e essa notificação de fato é registrada em três vias. Uma via fica na unidade notificadora, a segunda segue para a secretaria municipal de saúde do município para o setor da vigilância epidemiológica, que por sua vez, preenche o SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação) alimentado, principalmente, pela notificação e investigação de casos de doenças e agravos que constam da lista nacional de doenças de notificação compulsória, servindo como um banco de dados de todos os casos notificados de violência no município. A terceira via é encaminhada ao Conselho Tutelar que utiliza essa notificação para alimentar o Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (SIPIA), um sistema de registro e tratamento de informação com abrangência nacional, criado para subsidiar a adoção de decisões governamentais nas políticas para

crianças e adolescentes, garantindo-lhes acesso à cidadania. No entanto, isso não ocorre no município por diversos fatores, um deles é a rotatividade do quadro de funcionários que não proporciona uma solidez no preenchimento das informações.

Tem-se como proposta de intervenção no enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes, a notificação pela escola dos casos detectados em seus alunos e torná-la um agente notificador na rede de proteção dos direitos da infância e juventude, seguindo as orientações do ECA de notificação em três vias, estreitando-se, assim, os laços entre escola e conselho tutelar (proposta inovadora e ousada para o município).

Embora tenha sido minoria, houve falas de professores/as que nunca se depararam ou identificaram qualquer tipo de violência doméstica sofrida por seus alunos/as, mesmo que o tempo médio de magistério fora de 19 anos, o que está representado no quadro de experiência. Este aspecto pode sugerir que os/as professores/as não estão atentos ou não dão a devida importância aos sinais de violação dos direitos infantis. Torna-se importante discutir no ambiente escolar o papel da escola, bem como de seus/as professores/as sobre como atuarem no enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes e garantir seus direitos, local onde tem a chance de demonstrar a violência a que está submetida. Caso seus/as professores/as não saibam identificar ou não acreditarem, estarão sendo coniventes com os agressores.

Mediante o exposto nesta Dissertação, acredita-se ser possível compreender como e porque os/as professores/as percebem a violência doméstica sofrida por seus alunos/as de forma banalizada, não assumindo uma postura mais ativa frente aos ocorridos no ambiente escolar, já que esses fatos que envolvem o conjunto familiar e social construído historicamente pela humanidade seguindo padrões estabelecidos.

Para que de fato a escola se torne um ambiente acolhedor, sugere-se medidas como:

a) instrumentalizar professores/as sobre a temática da violência e o papel da escola nas denúncias e notificações;

b) é dever da escola tornar público os fatos de violência e ser agente da Rede de Proteção dos direitos da criança;

c) consolidar-se para executar esse compromisso com a comunidade escolar;

d) aprimorar as relações da escola com o Conselho Tutelar, com a finalidade de resolver os os casos notificados;

e) naturalizar a notificação de casos de violência infantil detectados por professores/as e outros funcionários da escola, bem como a comunicação com a família.

Diante disso, percebe-se que para os/as professores/as dentro da escola o importante, além de notificar a violência infantil ao Conselho Tutelar, é a prevenção. Seu principal objetivo **deve ser** a preocupação em identificar maus tratos em seus alunos e alunas, e encontrar formas de proceder com os familiares, na tentativa de romper o ciclo da violência.

Após o desenvolvimento desta pesquisa, e durante análise dos dados coletados, que são as respostas das professoras ao questionário, observou-se que as duas escolas pesquisadas do município, pouco comunicam ao Conselho Tutelar as situações de violência doméstica contra seus alunos/as e que os comunicados recebidos, em sua grande maioria, centram-se na questão da não assiduidade dos alunos às aulas e, muito raramente, alguns casos de violência física, percebidos devido aos hematomas no corpo da criança.

A escola e os professores/as devem desenvolver diariamente o trabalho de prevenção, desempenhando seu papel na formação, proporcionando indivíduos conscientes e reflexivos de sua cidadania. Por meio desta pesquisa, pôde-se constatar que a escola não possui condições de sozinha fazer formação continuada sobre o tema, por isso é importante que a escola reveja sua organização em relação ao fenômeno da violência. Os resultados demonstram a necessidade de inclusão dos professores/as em discussões e capacitações que envolvam a prevenção da violência, envolvendo a questão sobre como notificar ao conselho tutelar os casos detectados de violência doméstica sofrida por seus alunos/as.

Espera-se como contribuição desta pesquisa, o alerta a professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o dever de assumir uma postura de combate à punição corporal e psicológica como forma de disciplinar. Para tanto, é necessário proporcionar palestras, reuniões de pais e outras alternativas como formas de disciplina que resgatem o diálogo, a conversa e o respeito a crianças e adolescentes. Salienta-se que a finalidade do Conselho Tutelar é de zelar pelos direitos de crianças e adolescentes e tornar os direitos efetivos na sociedade numa proposta de convívio próximo com a escola.

As considerações apresentadas neste estudo não tem a pretensão de produzir generalizações, mas sim delinear um espaço de reflexão que possa contribuir para que leitores/as façam associações com sua realidade, de acordo com suas experiências e contextos de atuação, e assim aproveitarem o conhecimento produzido e as sugestões que o compõe.

Por fim, a pesquisa apresentada objetivou proporcionar um crescimento do conhecimento sobre a temática em questão, permitindo identificar e ampliar o conhecimento de outros/as professores/as, sem preconceito ou julgamentos, valorizando com respeito a realidade social na busca de compromisso com a promoção de direitos das crianças e

adolescentes, bem como uma prática profissional qualificada e humanizada de todos/as professores/as, especialmente, no município de Três Lagoas-MS.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Raquel Moura. LIMA, Maria Luiza Carvalho de. BRAGA, Maria Cynthia. PIMENTEL, Fernando Castim. CASTRO, Adriana Guerra. (2011). **Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: identificação, manejo e conhecimento da rede de referência por fonoaudiólogo em serviços públicos de saúde.** Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.[online]. vol.11, n.1, pp. 21-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v11n1/a03v11n1.pdf>>. Acesso em 20 Jun. 2019.

ALVES, Juliane de Oliveira. Formação Continuada, educação ambiental e educação integral em uma escola de tempo integral do Rio Grande – RS. 2017. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, 2017.

ANDERY, Maria Amélia. SÉRIO, Tereza Maria. (1997). A violência urbana: aplica-se a análise da coerção? Em: Banaco, R. A. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitiva**, São Paulo: ARBytes, 1, 433-444. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/6140848/banaco-r-a-org-sobre-comportamento-e-cognicao-aspectos-teoricos-metodologicos-e-de-formacao-em-analise-do-comportamento-e-terapia-cognitiva-1999-vol-1>>. Acesso em 21 jun. 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. reimp. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

ARRUDA, Silvani. ZAMORA, Maria Helena, BARKER, Gary. (Org). **Projeto Fortalecendo Bases de Apoio Familiares e Comunitárias para Crianças e Adolescentes**. Cuidar sem Violência, Todo Mundo Pode. Guia Prático para Famílias e Comunidades. Disponível em: <<https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2014/12/Cuidar-sem-violencia-todo-mundo-pode.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ASSIS, Simone Gonçalves de. AVANCI, Joviana Quintes. PESCE, Renata Pires. PIRES, Thiago de Oliveira. GOMES, Daniela Lopes. **Notificações de violência doméstica, sexual e outras violências contra crianças no Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva. vol.17 no.9 Rio de Janeiro set. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000900012>> Acesso em: 10 jun.2019.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de, FERREIRA, Maria Helena Mariante. et al. **Violência Sexual contra crianças e adolescentes**. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

AZEVEDO, Maria Amélia, GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes: Um cenário em (des) construção**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_01.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

AZEVEDO, Maria Amélia, GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo . **Palmada já era.** São Paulo: LACRI/PSA/IPSUP, 2002.

BARBOSA, Lidiane dos Santos. **As práticas discursivas do professor diante da violência Intrafamiliar contra crianças e adolescentes.** 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Maceió, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2019.** Editora: Moderna. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf> Acesso em 20 out. 2019.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos. Balanço Anual 2017.** Maio de 2018. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/dados-disque-100/relatorio-balanco-digital.pdf>>. Acesso em 21 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. 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/L8069.htm>. Acesso em: 03 abril de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** de 05 de outubro de 1988. Brasília: 2012.

BRASIL. MEC/INEP. Censo do Professor, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN: normas e rotinas.** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Lei n. 11.340 de 7 de Agosto de 2006. (2006). Dispõe sobre a **Lei Maria da Penha.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm> Acesso em: 26 nov. 2019

BRASIL. Ministério da Saúde. (2002). **Violência intrafamiliar:** orientações para a prática em serviço. Secretaria de Políticas de Saúde. Brasília, DF: Autor. Disponível em <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf> Acesso em: 26 nov. 2019

BRINO, Raquel de Faria. **Professores como agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil: Avaliação de um Programa de Capacitação.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil.** 7. ed. 4 reimp. - São Paulo: Contexto, 2018. p. 55-83.

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Tecendo saberes em Alfabeturas:** A Educação no Tear das Rodas de Formação Continuada de Professoras. Dissertação. (Mestrado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2011.

COSTA, Silvia Regina da Silva. **Concepções e Práticas de Profissionais de Educação sobre os Maus-Tratos contra Crianças**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente, 2008.

DAY, Vivian Peres, TELLES, Lisieux Elaine de Borba, ZORATTO, Pedro Henrique, AZAMBUJA, Maria Regina Fay de, MACHADO, Denise Arlete, SILVEIRA, Marisa Braz, DEBIAGGI, Moema, REIS, Maria da Graça, CARDOSO, Rogério Goettert & BLANK, Paulo. (2003). **Violência doméstica e suas diferentes manifestações**. Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul [online]. vol.25, suppl.1, p. 9-21. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a03v25s1>>. Acesso em 20 jun. 2019.

DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 7. ed., 4 reimp. - São Paulo: Contexto, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A. MACIEL, L.S.B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002. p.71-88.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIGIÁCOMO, Murillo José. O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e o Desafio do Trabalho em “Rede”. Curitiba: agosto/2013. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=390> > Acesso em: 10 novembro 2019.

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. Trad. Ivo Storniolo e Yvone Maria da Silva. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

ELSEN, Ingrid; PROSPERO, Elisete Navas Sanches; SANCHES, Elizabeth Navas; FLORIANO, Cristiano José; SGROTT, Bruna Cristina. **Escola: Um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 29, n. 66, p. 303-314. 2011.

FALEIROS Vicente de Paula, FALEIROS Eva Silveira. **ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

FERRARI, Dalka Chaves de Almeida. Definição de abuso na infância e na adolescência. In Dalka Chaves de Almeida Ferrari & T.C.C. Vecina (Orgs.), **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática** (p. 23-56). São Paulo: Agora, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio século XXI: **o dicionário de língua portuguesa** (3 ed., rev. e ampl.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FONSECA, Marcus Vinicius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil.** In: CONCURSO NEGRO E EDUCAÇÃO, I, 1999-2000, São Paulo, SP. Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: ANPEd; Ação Educativa, 2001. p. 11-36.

GARBIN, Cléa Adas Saliba. QUEIROZ, Ana Paula Dossi de Guimarães e. COSTA, Adriana Alves. GARBIN, Artênio José Ispier. **Formação e atitude dos professores de educação infantil sobre violência familiar contra criança.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 207-216. Editora UFPR. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/12.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, 1995. p. 65-71.

GÓES, José Roberto de. FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil.** 7. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018. p. 177-191.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Pais presentes, pais ausentes: regras e limites.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GRAHAM, Maria. **Diário de uma viagem ao Brasil.** Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1990, p. 346.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos:** a tragédia revisitada. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1998.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos:** procuram-se vítimas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

HENRIQUES, Ricardo. FIALHO, Leandro. CHAMUSCA, Adelaide. **Proteger Para Educar: A Escola Articulada Com As Redes De Proteção De Crianças E Adolescentes.** Cadernos SECAD / MEC. Brasília, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

INOUE, Silvia Regina Viodres; RISTUM, Marilena. **Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola.** Estudos de Psicologia, Campinas, v. 25, n. 1, 2008.

IPM. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras.** In: INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 1, p. 17-61, maio 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/fvc/pdf/estudos-pesquisas-1-1.zip>> Acesso em: 06 out. 2019.

KORCZAC, Janusz; DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Direito da criança ao respeito.** São Paulo: Sumus, 1986. (Novas buscas em educação, v 28) (tradução Yan Michalski).

LÍDIA, Vera. **Redes de proteção: novo paradigma de atuação.** Experiência de Curitiba. Curitiba, 2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Izabel Devos. **Violência sexual contra criança e o adolescente: desconstruindo mitos, construindo práticas no contexto escolar.** 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2007.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil.** 7. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018. p. 137-176.

MEDEIROS, Kátia Batista de. **Resistências de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica e a escola na rede de proteção / Kátia Batista de Medeiros.** – Itatiba, 2018. 207 p.

MENDEZ, Emílio Garcia. Das infâncias e das violências. In: COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Mendes, Emílio Garcia. **Das necessidades aos direitos.** Série Direito da Criança 4. São Paulo: Malheiros Editores LTDA. Apoio UNICEF, 1994.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência social sob a perspectiva da Saúde Pública. In: **Caderno de Saúde Pública.** Rio de Janeiro, v. 10, n. 1. P. 7-18, 1994.

MOREIRA, Adailson da Silva. **Metamorfose da alma: visões do processo de envelhecimento homossexual masculino.** 223 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

NOGUEIRA NETO, Wanderlino. **Direitos Humanos Especiais de Geração. Instrumentos Normativos Nacionais e Internacionais de Promoção e Proteção De Direitos.** In: Ministério da Educação e Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: MEC/SEDH, 2015.

NÓVOA, Antônio. (org.) *Vidas de professores*. 2ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua Formação**. 2 ed. Lisboa Codex – Portugal: Publicações Dom Quixote, Ltda, 1995.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de e TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha. Oliveira, (2014). **Processo de produção psicossocial de conceitos: infância, juventude e cultura**. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe2), 18-27.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIRES, Ana Lúcia Donda, & MIYAZAKI, Maria Cristina de Oliveira Santos. (2005). **Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde**. *Arquivos de Ciências da Saúde*, 12(1),42-49. Recuperado em 25 de junho, 2009. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2733.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2019.

PROTOCOLO DE ATENÇÃO INTEGRAL A CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA: uma abordagem interdisciplinar na saúde. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/publicacoes-textos-e-artigos/publicacoes/publicacoes-1/ProtocoloAtenIntegralCriançasAdolecentesVitimasViol.pdf>> Acesso em 08 mar. 2020.

RAMOS, Fábio Pestana. *A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI*. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 7. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018. p. 19-54.

RELATÓRIO DE RESULTADOS DO BRASIL. **Violência contra crianças & adolescentes percepções públicas no Brasil**. World Vision International, 2017.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. *Criança e Criminalidade no início do século XX*. In: DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 7. ed., 4ª reim. São Paulo: Contexto, 2018. p. 210-230.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia de referência: construindo uma cultura escolar de prevenção à violência sexual**. São Paulo: Childhood – Instituto WCF – Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria da Educação, 2009. Disponível em:

<<http://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Publicacoes/Guia-de-Referencia.pdf>> Acesso em 21 jun. 2019.

SAYÃO, Yara. **Refazendo laços de proteção: ações de prevenção ao abuso e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: manual de orientação para educadores**. São Paulo: CENPEC: CHILDHOOD – Instituto WCF – Brasil, 2006.

SELDES, José Júlio. ZIPEROVICH, Valentina. VIOTA, Alejandra. LEIVA, Fernanda. (2008) **Maltrato infantil**. Experiencia de um abordagem interdisciplinario. [Online]. vol.106, n.6, pp. 499-504.

SIDMAN, Murray. **Coerção e suas implicações**. Trad. M. A. Andery & T.M. Sério. Campinas: Editora Livro Pleno, 2003.

SOUZA, Izabel de Lourdes Gimenez. **A Formação do professor numa perspectiva lúdico inclusiva: uma realidade possível?** 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

SPINELLI, Kelly Cristina. **Febem na contramão do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Revista Adusp: Setembro de 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3 ed. São Paulo, Ibrasa, 1986.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem o que pensam o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VENANCIO, Renato Pinto. MARCÍLIO, Maria Luiza. História Social da criança abandonada. In: **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 313-316, Sept. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100014&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 31 mar. 2019.

VIEIRA, Octaviano. **Os menores perante o Código Penal**. São Paulo, 1986, p. 27.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil / Julio Jacobo Waiselfisz** – Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPP/PR, 2012.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. Violência e suas diferentes representações.
In: G.C. Solfa (Org.). **Gerando cidadania**: Reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente. (p. 141-153). São Carlos: Rima. 2004.

APÊNDICE 1**ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO**

Questionário dirigido a Professores/as que atuam em salas de aula de escolas da Rede Pública Municipal de Três Lagoas/MS que ministram aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (de 1º ao 5º ano).

I- Dados de Identificação

Escola em que atua: _____

Nome (opcional): _____

Idade: _____

Sexo: () masculino () feminino

Identidade de gênero: _____

Estado civil: Solteiro/a () Casado/a () Convivente () Separado/a () Divorciado/a ()
Viúvo/a ()

Tem filhos/as: Sim () Não ()

Em relação à raça você se autodeclara: Branco () Negro () Indígena () Amarelo ()

Religião/Doutrina: () muçulmana () ateuista () agnóstica () budismo () umbanda ()
candomblé () espírita () evangélica () católica () outra: _____

II – DADOS PROFISSIONAIS

2.1. Formação Acadêmica:

Graduação: () completo () incompleto

Curso: _____

Pós-Graduação:

Especialização: () completo () Incompleto

Curso: _____

Mestrado: () completo () incompleto

Curso: _____

Doutorado: () completo () incompleto

Curso: _____

2.2. Que disciplina(s) você ministra? _____

2.3 – Quanto tempo de magistério você tem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
_____ anos.

2.4 - Tempo de magistério nessa escola: _____ anos.

2.5. Em quantas escolas você trabalha? _____ Qual é sua carga horária semanal? _____

III – DO TEMA DA PESQUISA

1. No seu entendimento o que é violência doméstica contra crianças?

2. Você recebeu algum tipo de formação relacionado ao tema da violência doméstica contra crianças?

Sim Não

2.1. Se a resposta for sim, identifique de que tipo foi essa formação:

Cursos de extensão de universidades.

Oficinas feitas por universidades ou pela rede de ensino.

Seminários ou encontros () até 20 h; () até 40 h () mais de 40 h

Grupos de estudos na própria escola.

Curso de especialização ministrada por universidade. (Qual?)_____

2.2. Nas reuniões pedagógicas/planejamento são feitos estudos de textos e discussões sobre o assunto?

Sim Não

2.3. Existe na escola, algum material didático sobre o assunto? Sim Não

Você conhece o material? Sim Não

3. Você já identificou casos de violência doméstica em seus/as alunos/as? () sim () não

3.1. Caso tenha visto, que atitude você tomou em relação ao caso?

4. Descreva os procedimentos adotados pela gestão da escola para a encaminhamento de casos de violência doméstica, identificados nas salas de aula.

5. Você conhece os caminhos e modo de agir para fazer uma notificação/denúncia de violência doméstica contra a criança ou outras violências percebidas no ambiente escolar?

() sim () não. Justifique sua resposta:

6. Em sua opinião, quais são as dificuldades que existem tanto para professores/as quanto para gestores/as no enfrentamento dos casos de violência doméstica contra a criança, identificados no ambiente escolar? Cite:

7. Qual a sua opinião sobre os castigos físicos, e psicológicos que pais aplicam nos filhos/as como “ato de educar”?

8. Para você, as violências sofridas interferem no desenvolvimento e na aprendizagem da criança? De que forma?

() sim () não.

Justifique sua resposta.

10. Existe interação entre a escola e o conselho tutelar? Se existe, explique como você vê essa interação.

11. Você tem conhecimento se existe uma rede de proteção integral dos direitos da criança no município de Três Lagoas – MS ? () sim () não

12. Que sugestões você aponta a professores/as, a gestão da escola, secretaria municipal de educação e outros órgãos públicos ligados ao assunto, para auxiliar no enfrentamento desse tipo de violência?

Obrigado pela participação.

_____/_____/_____

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A atuação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no enfrentamento da violência doméstica contra a criança

Pesquisador: Welton Rodrigues de Souza

Natureza da pesquisa: Convidamos V.S^a a participar desta pesquisa sob a responsabilidade deste pesquisador vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro. A pesquisa tem como objetivo geralmente descrever a atuação profissional de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Três Lagoas-MS e entender como estes/as lidam com casos de violência doméstica contra a criança detectados nas salas de aula e quais as contribuições que fazem na prevenção e proteção contra essa violência.

Participantes da pesquisa: Professores/as efetivos/as que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do município de Três lagoas – MS.

Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo o/a Sr/a responderá um questionário aplicado pelo pesquisador, e contribuirá para que possamos aferir dados úteis para a exploração dos seguintes itens: dados locais sobre violência doméstica contra a criança; o quantitativo de registros e denúncias que as escolas, por ventura venham realizando; os tipos de maus tratos/violência mais recorrentes no município de Três Lagoas-MS, bem como, conhecer as concepções dos/as professores/as sobre a violência doméstica na infância, conhecimento de casos ocorridos na escola e, a forma como atuam frente a estas situações. Sua participação não é obrigatória. Se depois de consentir sua participação na pesquisa o Sr. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, e sem prejuízo a sua pessoa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo pessoal, em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com os pesquisadores do projeto.

Sobre o instrumento de coleta de dados: a coleta de dado acontecerá por meio de respostas a um questionário semiestruturado que será entregue pessoalmente ou enviado via e-mail, e seu preenchimento acontecerá em horário adequado a ser estabelecido pelo pesquisado/a com tempo suficiente para ser respondido.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum

dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. O risco é mínimo, pois o único desconforto que poderá ocorrer, está relacionado ao cansaço no preenchimento do questionário ou angústia e receio em contar fatos relacionados a violência doméstica contra crianças identificados na sua sala de aula.

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a pesquisadora envolvidos terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão utilizadas na construção da dissertação de mestrado. Os dados serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, assegurando o sigilo sobre sua participação.

Benefícios: ao participar desta pesquisa o Sr. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa trazer informações importantes sobre a forma como os/as docentes da rede municipal de educação de Três Lagoas -MS agem diante dos casos de violência doméstica, identificados na sala de aula, e que estas informações possam ajudar a orientar ações futuras para a formação continuada de docentes, entre outras ações pedagógicas e curriculares no sistema de ensino. Ouvi-los(as) pode acarretar benefícios para futuros estudos acadêmicos e para a implementação de políticas públicas de educação relacionadas com o enfrentamento da violência doméstica contra crianças, tendo em vista que os resultados obtidos com a análise dos dados serão apresentados aos órgãos governamentais que atendem o Ensino Fundamental em Três Lagoas – MS. O pesquisador se compromete divulgar os resultados obtidos aos participantes.

Pagamento: Não haverá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

É direito dos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores responsáveis: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, que pode ser encontrada no endereço: Unidade Universitária de Dourados-UEMS, no Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia - CEPEGRE, telefone (67) 3902-2641 e (67) 99628 7180 e Welton Rodrigues de Souza, telefone (67) 99261-1239 , que pode ser encontrado no endereço da Unidade Universitária de Paranaíba – UEMS, na Av. Vereador João Rodrigues de Melo, s/n, (67) 3503-1006.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do RG _____ aceito participar da pesquisa “A atuação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no enfrentamento da violência doméstica contra a criança ” e declaro ter recebido as devidas explicações sobre a mesma, e também concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos financeiros, físicos, mentais ou no acompanhamento deste

trabalho. Declaro ainda estar ciente que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa de forma clara e objetiva.

Local: _____ Data: __/__/_____

Nome do/a participante: _____

Telefone: () _____ - _____

E-mail: _____

Assinatura _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste/a participante para a participação neste estudo.

Paranaíba - MS _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Pesquisador

Pesquisador: Welton Rodrigues de Souza

Telefone: (67) 99261-1239

E-mail: weltonprofessor10@gmail.com

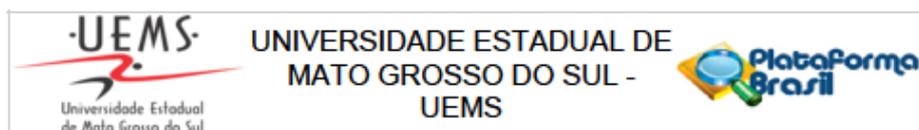
Orientadora da Pesquisa: Prof^a Dr^a Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Telefone: (067) 99628 7180

E-mail: maju@uems.br

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A atuação de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no enfrentamento da violência contra a criança.

Pesquisador: WELTON RODRIGUES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 01239018.5.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.017.885

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cuja proposta versa sobre as questões inerente a atuação dos professores e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no enfrentamento da violência contra a criança.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Descrever a atuação profissional de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Três Lagoas-MS e entender como estes/as lidam com casos de violência doméstica contra a criança detectados nas salas de aula e quais as contribuições que fazem na prevenção e proteção contra essa violência.

Objetivos específicos:

- Verificar a incidência local de violência doméstica na infância por meio de dados coletados no Conselho Tutelar e Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) no município de Três Lagoas-MS;
- Conhecer as ações feitas pelos professores/as e demais profissionais de instituições de Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Três Lagoas-MS, nos casos de violência domésticas notificadas ou não;
- Identificar as relações estabelecidas por professores/as com o Conselho Tutelar de Três Lagoas-

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3902-2699 E-mail: cesh@uems.br

ANEXO 2 – FICHA INFORMATIVA INDIVIDUAL – SINAN

República Federativa do Brasil Ministério da Saúde		SINAN SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE AGRAVOS DE NOTIFICAÇÃO FICHA DE NOTIFICAÇÃO INDIVIDUAL		Nº					
Caso suspeito ou confirmado de violência doméstica/intrafamiliar, sexual, autoprovocada, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho infantil, tortura, intervenção legal e violências homofóbicas contra mulheres e homens em todas as idades. No caso de violência extrafamiliar/comunitária, somente serão objetos de notificação as violências contra crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, pessoa com deficiência, indígenas e população LGBT.									
Dados Gerais	1	Tipo de Notificação		2 - Individual					
	2	Agravo/doença	VIOLENCIA INTERPESSOAL/AUTOPROVOCADA	Código (CID10) Y09					
	3	Data da notificação							
	4	UF	5	Município de notificação	Código (IBGE)				
Notificação Individual	6	Unidade Notificadora			1 - Unidade de Saúde 2 - Unidade de Assistência Social 3 - Estabelecimento de Ensino 4 - Conselho Tutelar 5 - Unidade de Saúde Indígena 6 - Centro Especializado de Atendimento à Mulher 7 - Outras				
	7	Nome da Unidade Notificadora		Código Unidade					
	8	Unidade de Saúde		Código (CNES)					
	9	Data da ocorrência da violência							
Dados de Residência	10	Nome do paciente							
	11	Data de nascimento							
	12	(ou) Idade	13	Sexo	14	Gestante	15	Raça/Cor	
	16	Escolaridade			17	Número do Cartão SUS	18	Nome da mãe	
Dados de Residência	19	UF	20	Município de Residência	Código (IBGE)	21	Distrito		
	22	Bairro		23	Logradouro (rua, avenida, ...)		Código		
	24	Número	25	Complemento (apto., casa, ...)		26	Geo campo 1		
	27	Geo campo 2		28	Ponto de Referência		29	CEP	
	30	(DDD) Telefone		31	Zona	32	País (se residente fora do Brasil)		
	Dados Complementares								
	Dados da Pessoa Atendida	33	Nome Social			34	Ocupação		
35		Situação conjugal / Estado civil			1 - Solteiro 2 - Casado/união consensual 3 - Viúvo 4 - Separado 8 - Não se aplica 9 - Ignorado				
36		Orientação Sexual		37	Identidade de gênero:				
38		Possui algum tipo de deficiência/ transtorno?		39	Se sim, qual tipo de deficiência/ transtorno?				
Dados da Ocorrência	40	UF	41	Município de ocorrência	Código (IBGE)	42	Distrito		
	43	Bairro		44	Logradouro (rua, avenida, ...)		Código		
	45	Número	46	Complemento (apto., casa, ...)		47	Geo campo 3	48	Geo campo 4
	49	Ponto de Referência		50	Zona	51	Hora da ocorrência (00:00 - 23:59 horas)		
	52	Local de ocorrência		53	Ocorreu outras vezes?				
	54	A lesão foi autoprovocada?			1 - Sim 2 - Não 9 - Ignorado				
	01 - Residência 04 - Local de prática esportiva 07 - Comércio/serviços 02 - Habitação coletiva 05 - Bar ou similar 08 - Indústrias/construção 03 - Escola 06 - Via pública 09 - Outro 99 - Ignorado								