

SILVIA REGINA DA SILVA COSTA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO  
SOBRE OS MAUS-TRATOS CONTRA CRIANÇAS**

Presidente Prudente  
2008

SILVIA REGINA DA SILVA COSTA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO  
SOBRE OS MAUS-TRATOS CONTRA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Maria Coimbra Libório.

Presidente Prudente  
2008

Costa, Silvia Regina da Silva.  
C875c      Concepções e práticas de profissionais de educação sobre os  
maus-tratos contra crianças / Silvia Regina da Silva Costa. -  
Presidente Prudente : [s.n], 2008  
119 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Orientador: Renata Maria Coimbra Libório  
Banca: Angela Elizabeth Lapa Coêlho, Maria de Fátima Salum  
Inclui bibliografia

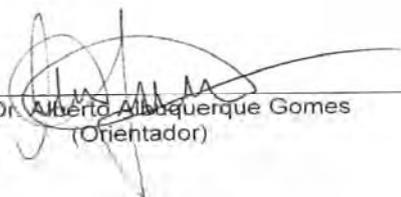
1. Maus-tratos. 2. Crianças. 3. Escola. 4. Família. I. Autor. II.  
Título. III. Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

(CDD 18.ed.)370

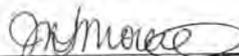


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente

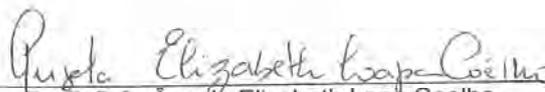
### BANCA EXAMINADORA



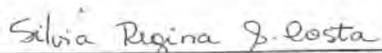
Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes  
(Orientador)



Prof.ª. Dr.ª. Maria de Fátima Salum Moreira  
(UNESP/FCT)



Prof.ª. Dr.ª. Ângela Elizabeth Lapa Coelho  
(Universidade Católica Dom Bosco/UCDB)



Silvia Regina da Silva Costa

Presidente Prudente (SP), 18 de setembro de 2008.

Resultado: APROVADA

Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Seção de Pós-Graduação  
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP  
Tel 18 3229-5352 fax 18 3223-4519 posgrad@fct.unesp.br

## DEDICATÓRIA

A Eliz, amiga e companheira, pelo amor e dedicação, pela paciência e incentivos intermináveis para que eu não desanimasse nunca.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar e principalmente a Deus, por ter me proporcionado saúde para a conquista de mais um sonho, um desejo antigo que finalmente se concretiza.

A Professora Renata Libório que sempre compartilhou comigo, desde o primeiro momento, a indignação e revolta quanto aos maus-tratos e todo e qualquer tipo de violação de direitos humanos. Que esteve presente, mesmo à distância, em todas minhas divagações, indagações e principalmente sempre sensível a algo que para mim é muito caro, as crianças e adolescentes.

As Professoras Fátima Salum, Ângela Elizabeth e Suzana Menin pela paciência na leitura, indicações bibliográficas e orientações que contribuíram tanto na conclusão desta minha jornada acadêmica.

A Professora Mariluce Bittar que muitos anos atrás fez despertar em mim o interesse pela vida acadêmica! Serei eternamente grata a ti!

A toda minha família, em especial aos meus pais, pois sem eles eu nada seria.

Aos meus amigos, poucos, mas fiéis e que mesmo de longe, me entenderam, tiveram paciência em ouvir a mesma história um milhão de vezes e ao mesmo tempo entenderam o meu silêncio e minha ausência.

A Tetê, mãe querida, que me adotou e me amparou nos momentos difíceis, me auxiliando com coisas práticas e com palavras amigas quando mais precisei.

Aos meus amigos de jornada acadêmica, especialmente: “Mel C” e Tati pelas intermináveis conversas virtuais e muita ajuda nas horas mais complicadas e a Jú Zechi por ter sido sempre tão disponível em me ajudar. Leandro, Aline e Ed pelos encontros filosóficos no João Porquinho que tanto nos divertiram.

E a todos aqueles que por um lapso de memória não os citei, mas têm um lugar cativo no meu coração. Muito obrigada!

*O mundo das crianças não é tão risonho  
quanto se pensa. Há medos confusos, difusos, as experiências das perdas, bichos, coisas,  
pessoas que vão e não voltam... O escuro da noite: o mundo inteiro se ausentou.  
Voltará?  
Os grandes não gostam disto e inventam  
estórias de meninos e meninas que eram só risos. Talvez para se convencerem de que sua  
própria infância foi gostosa...  
(Rubem Alves)*

## RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado se insere na Linha de Pesquisa “Processos Formativos, Diferença e Valores”, que tem como preocupação central desenvolver conhecimentos sobre os saberes, práticas e representações presentes no interior das relações escolares, levando em conta aspectos relativos à classe social, raça, etnia, sexualidade, geração e gênero, de forma articulada com a formação de profissionais da educação, e baseada em uma perspectiva que leve em conta as demandas contemporâneas. A pesquisa tem como objeto o estudo das concepções e práticas de treze profissionais da área de educação, em específico professores, diretores e orientadores educacionais da rede pública municipal de ensino do município de Campo Grande/MS, sobre os maus-tratos contra crianças. Considera-se que existem poucas investigações sobre os conhecimentos dos educadores acerca das diversas violações de direito às quais possam estar expostos alunos e alunas que freqüentam as instituições educacionais. A compreensão das representações dos profissionais de educação e das dificuldades que sentem quanto à identificação e formas de encaminhamento e intervenção nos casos de maus-tratos poderá nortear futuras políticas de formação inicial e contínua para eles formuladas. Portanto, objetivou-se compreender as concepções e práticas desses profissionais, que atuam nas séries iniciais (1ª à 5ª série) do ensino fundamental, sobre os maus-tratos contra crianças. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a temática dos maus-tratos cometidos contra crianças, os indicadores e conseqüências no desenvolvimento da criança vitimizada, as formas de enfrentamento desse fenômeno na área educacional e a análise da legislação disponível, referente aos direitos das crianças. Do ponto de vista metodológico, os procedimentos ligam-se às abordagens qualitativas, sendo instrumento básico para a coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas. Foi apresentado aos profissionais de educação um roteiro de questões, baseado na literatura da área e nos objetivos da pesquisa, o qual continha os seguintes temas: a definição de maus-tratos, suas causas e conseqüências; questões relativas a denúncias; questões sobre as transformações que o Estatuto da Criança e do Adolescente proporcionou no ambiente escolar; e questões sobre a sua formação inicial e continuada, no sentido de privilegiar os saberes transmitidos e construídos durante o exercício profissional. Os resultados obtidos revelam que apesar de um conhecimento consideravelmente amplo sobre os maus-tratos e uma sensibilidade diante da criança vitimizada, os entrevistados ainda demonstram resistência a realizar denúncias sobre fatos envolvendo seus próprios alunos. A existência de uma hierarquia e de formalidades a serem seguidas dentro da instituição escolar ficou nítida na fala dos profissionais entrevistados. Nota-se que mesmo havendo uma hierarquia a ser seguida e respeitada, alguns profissionais procuram formas de acolher e orientar as crianças vitimizadas, tentando proporcionar-lhes uma escola acolhedora e protetiva.

**Palavras-chave:** maus-tratos – crianças – escola – família.

## ABSTRACT

This research is tied to the research line "Formative processes, Difference and Values", that has as main concern the development of knowledge about practices and representations presented in the relationships established among peers and professionals inside school, taking into account aspects of social class, race, ethnicity, sexuality, gender and generation, so combined with the training of school professionals and based on a perspective that recognize contemporary demands. The research focus on the knowledge and attitudes of thirteen school professionals, in particular teachers, directors and supervisors of educational network of municipal public education of the municipality of Campo Grande / MS, about maltreatment against children. It is considered that there is little research on the knowledge of educators about the various violations of children`s rights to which can be exposed students who attend the educational institutions. The understanding of school professional`s representations and their difficulties on identify, referral and intervene in cases of maltreatment can guide future policies for initial and continuing training offered for them. Therefore, the aim of this research is to understand the concepts and attitudes of school professionals, who work on the first grades (1st to 5th grade) of basic education, concerning the maltreatment against children. It was accomplished a literature review on the subject of maltreatment committed against children, indicators and consequences in the development of the child victim, ways of confronting this phenomenon in educational institutions and analysis of available legislation concerning children`s rights. A qualitative approach grounded the field research, through the use of semi-structures interviews with the 13 school professionals, who answered some questions based on literature review and the research purpose. The questions were related to the following topics: the definition of maltreatment, its causes and consequences, procedures regarding the complaints; changes provided in the school environment by the Statute of the Child and Adolescent and initial and continuous training received during their work as school professionals, in order to understand the kind of knowledge transmitted and organized during their career. The results reveal that despite wider knowledge about the maltreatment and sensitivity in the face of a child victim, the participants of the research show resistance to make appropriate complaints about events involving their own students. The existence of a hierarchy and formal procedures to be followed within the school system were revealed by the school professionals who participated in the research. Even with such a rule, that must be followed and respected inside school, some professionals seek ways to welcome and guide victimized children in order to offer a warm and protective environment.

**Key words:** maltreatment – children – school – family.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRAPIA – Associação Brasileira Multi-Profissional de Proteção à Infância e Adolescência.
- AIDS – *Acquired Immune Deficiency Syndrome*, que em português quer dizer Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.
- CREAS – Centro de Referência Especializado da Assistência Social.
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- FEBEMs – Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor.
- FUNABEM – Fundação do Bem-Estar do Menor.
- HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana, conhecido como HIV (sigla originada do inglês: *Human Immunodeficiency Virus*).
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IP – Instituto de Psicologia.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social.
- n. ou nº – Número
- OMS – Organização Mundial de Saúde.
- ONU – Organização das Nações Unidas.
- ONG – Organização Não Governamental.
- SAM – Serviço de Assistência ao Menor.
- SAS – Secretaria Municipal de Assistência Social de Campo Grande/MS.
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESP – Universidade Estadual Paulista.
- UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- USP – Universidade de São Paulo.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	08
<b>ABSTRACT</b> .....	09
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	10
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 MAUS TRATOS À INFÂNCIA</b> .....	17
<b>2.1 Algumas perspectivas sobre a História da Infância</b> .....	24
<b>2.1.1 Concepções da infância na educação</b> .....	30
<b>2.1.2 Indicadores e Consequências dos maus-tratos nas crianças</b> .....	34
<b>2.1.3 História da Família – Algumas concepções</b> .....	41
<b>2.2. Estatuto da Criança e do Adolescente – instrumento legal de combate aos maus-tratos</b> .....	47
<b>3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E SABERES DE PROFISSIONAIS DOCENTES</b> .....	54
<b>3.1 Resiliência &amp; vulnerabilidade: o papel dos fatores de risco e proteção na infância</b> ..	58
<b>4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	64
<b>4.1 Procedimentos da pesquisa</b> .....	64
<b>4.2 Sujeitos da pesquisa</b> .....	68
<b>4.3 Instrumento da pesquisa</b> .....	68
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA</b> .....	72
<b>5.1 Informações sobre os maus-tratos contra crianças: conceitos, causas, indicadores/consequências</b> .....	73
<b>5.2 Posicionamento dos profissionais de educação diante da ocorrência ou suspeita de maus-tratos com seus alunos</b> .....	82
<b>5.3 Informações acerca do estatuto da criança e do adolescente</b> .....	92
<b>6 CONCLUSÕES</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	103
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	110
<b>ANEXOS</b> .....	114

## INTRODUÇÃO

### O Programa de Pós-Graduação

Assistente Social por convicção e formação, trabalho na Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) de Campo Grande/MS, cidade de nascimento e criação. Como funcionária pública, estou lotada no Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) Sul, que trabalha diretamente com o atendimento de crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos e / ou em situação de vulnerabilidade social.

O interesse pela questão da infância e da adolescência se intensificou no ano de 2002, quando trabalhei na Secretaria de Ação Social do município de Miranda/MS, situado a 194 km de Campo Grande/MS, capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Auxiliei os Conselheiros Tutelares, atendendo e realizando visitas domiciliares às famílias das crianças e adolescentes vitimizados, surgindo daí o interesse pela temática dos maus-tratos. Nessa mesma época, realizei o Curso de Especialização em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes, pela Universidade de São Paulo (USP), coordenado pelas Professoras Dra. Viviane Guerra e Maria Amélia Azevedo do Instituto de Psicologia (IP) da USP, precursoras no desenvolvimento de pesquisas sobre a temática no Brasil.

Em 2004, trabalhei como Gestora de Ações Sociais na Secretaria de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária, sendo cedida à REDE CRIANÇA, Organização Não-Governamental (ONG) especializada no atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica.

E foi no ano de 2005 que participei pela primeira vez do processo seletivo do Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), sendo selecionada para a turma do ano de 2006 como aluna regular.

Apesar da distância de 477 km entre Campo Grande/MS e Presidente Prudente/SP, literalmente “botei o pé na estrada” e nos conhecimentos cursando, no primeiro semestre de 2006, as disciplinas de Delineamento Metodológico da Pesquisa em Educação, com o Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, e Educação à Distância (EAD), com o Prof. Dr.

Klaus Schlünzen Júnior e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. No segundo semestre, cursei Perspectivas e Tendências de Formação de Professores com o prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi e Profa Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, e Práticas de Formação do Profissional de Educação Infantil, com a Prof.<sup>a</sup> Dra. Célia Maria Guimarães, cumprindo os 32 créditos em disciplinas exigidas pelo Programa.

Aprendi cada dia mais, concretizando conhecimentos, elaborando novos referenciais sobre temas que ainda não havia tido acesso, principalmente por não ser uma profissional da área de educação. Aprimorei meu trabalho no decorrer desse percurso, com o auxílio de dois seminários, com a participação de professores tanto da UNESP como de outras instituições renomadas de ensino, e ainda na apresentação de trabalhos em outras cidades. Todos foram parte de um processo longo de aprendizagem e construção, da transformação de um projeto de pesquisa em dissertação.

A jornada de trabalho semanal de quarenta horas, acrescida da distância viajada para as aulas, não me desanimaram, mas sim faziam com que meu interesse aumentasse, principalmente por descobertas que, com certeza, mudarão o rumo da minha vida. Construí um novo saber ao lado dos colegas do mestrado, dos professores, da família. Enfim, foi um aprendizado geral e coletivo, no qual tive que me organizar espacial e temporalmente para atingir meus objetivos e intentos com a pesquisa.

Todo esse processo só foi possível com o auxílio da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Maria Coimbra Libório, fundamental nas minhas orientações quanto à pesquisa, participante no aprimoramento e construção deste meu novo saber, nas entrevistas e na escrita da dissertação.

## APRESENTAÇÃO

O interesse pela pesquisa surgiu dos questionamentos que apareceram no decorrer da nossa prática profissional como assistente social e da literatura disponível que trata da importância do profissional de educação no processo de identificação e denúncia de casos de maus-tratos envolvendo seus alunos.

Percebíamos que as crianças que eram vitimizadas, com as quais realizávamos atendimento, todas estavam devidamente matriculadas e freqüentando, principalmente, o ensino fundamental de escolas públicas; e notava-se, ainda, que em nenhum momento a denúncia partira da escola, mas sim, de vizinhos ou de alguém próximo à família, inquietando-nos em relação à postura do profissional diante dos maus-tratos, vistos e negligenciados nas salas de aulas e nas escolas públicas.

A inquietação diante de uma temática tão polêmica como os maus-tratos culminou na elaboração do projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação, a partir do interesse sobre os conhecimentos dos profissionais de educação em relação aos maus-tratos – considerando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), das relações entre professores, alunos e família, e, ainda, da reflexão sobre a formação de professores.

Percebemos uma significativa mudança entre os paradigmas pré-estabelecidos pela sociedade<sup>1</sup> nas últimas décadas, nas relações intra e extrafamiliares, pois, comportamentos aceitos como normais na antigüidade tendem a não ser mais aceitos pela sociedade em geral, buscando a legitimação por meio da legislação disponível no Brasil, como na Constituição Federal de 1988, art. 227:

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.** (BRASIL, 2004, p. 129, grifo nosso).

Segundo Azevedo (2004), nossa sociedade é permeada por preconceitos, incluindo o machismo, o racismo e o próprio adultocentrismo que acredita na real

---

<sup>1</sup> Grupo de indivíduos que vivem por vontade própria sob normas comuns; comunidade. (FERREIRA, 2000, p.642)

possibilidade de a criança ser um objeto, um ser inanimado, sem vontade própria e que está à mercê dos adultos em todas as dimensões, expondo-a aos mais variados riscos e tipos de violência impetrados pelos responsáveis, pelas pessoas que deveriam ser os cuidadores das crianças, que deveriam protegê-las, mas que, o contrário disso, aplicam a elas castigos das mais variadas formas.

A valorização e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos veio tardiamente, no século XX, ano de 1959, na Assembléia Geral da ONU, ocasião em que foi promulgada a Declaração dos Direitos da Criança. A partir de então, muitos pesquisadores se debruçaram sobre a temática dos direitos das crianças, as particularidades da infância, a relação entre pais e filhos.

A própria Bíblia já fazia alusão à utilização do castigo físico: “Não retires da criança a disciplina, pois se a fustigares com a vara, não morrerá. Tu a fustigarás com a vara e livrarás a sua alma do inferno” (BÍBLIA SAGRADA, 1990, Pr 23: 13-14, p.851). Percebemos o embate da sociedade em relação à utilização ou não dos castigos físicos como complemento à educação formal ensinada no interior das escolas. Os pais se dividem entre usar ou não essa punição, mas ela continua sendo utilizada até nos dias atuais, aumentando a cifra das denúncias aos órgãos responsáveis pelo atendimento às crianças vítimas de violência / maus tratos.

Acreditamos ser importante explicitar que “a violência contra as pessoas é, geralmente, definida como violência interpessoal, a qual pode ser traçada ao longo de um contínuo invisível, desde imperceptíveis (e mesmo não relatados) actos de coerção, a actos extremos e agressões de ameaça à própria vida” (SANI, 2002, p. 24). Dessa forma, entendemos que a violência esteja diretamente imbricada na questão dos maus-tratos, ou seja, os maus-tratos podem ser considerados como uma categoria da violência.

Concordamos com Sani (2002, p. 25) quando afirma que “a violência é particularmente pesada para quem tem menos recursos para resistir e escapar, como é o caso das crianças”, e por tal motivo nossa pesquisa está focada na questão dos maus-tratos contra as crianças, pois acreditamos que:

Toda criança é um testemunho da eternidade, uma certeza da renovação da vida, a portadora de um mistério. A criança é sempre um recomeço da humanidade, uma nova partida rumo ao infinito, uma parcela do espírito humano que poderá ser o repositório de uma nova mensagem ou o nascedouro de um novo tempo para todos os seres humanos. Toda criança é um ser humano, fisicamente frágil, mas com o privilégio de ser o começo da vida, incapaz de se autoprotger e dependente dos adultos para revelar suas potencialidades, mas por isso mesmo merecedora do maior respeito. (DALLARI *apud* MARQUES, 2001, p. 107).

O pensamento imbuído nesta pesquisa é o de conter definições que nos levem a reflexões acerca dos direitos das crianças, das relações entre pais e filhos e escola, das mudanças existentes com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente e da relação direta com os profissionais de educação, buscando, a partir dos resultados da pesquisa, desenvolver capacitações sobre a temática dos maus-tratos com os profissionais da rede pública municipal de ensino em Campo Grande/MS.

## 2 MAUS-TRATOS À INFÂNCIA

Neste capítulo apresentaremos a problemática dos maus-tratos em sua articulação com a História da Infância, da Escola e da Família, pelo fato deste fenômeno estar diretamente relacionado às trajetórias e vivências das crianças no interior dessas instituições, sendo, portanto, apresentadas de forma inter-relacionadas.

Em relação aos maus-tratos, houve um atraso generalizado em sistematizar fatos descobertos e somente ao longo do século XIX Tardieu, francês professor de Medicina Legal, publicou o primeiro artigo médico sobre a temática, analisando resultados de autópsias de crianças com menos de cinco anos que vieram a óbito por morte violenta, sugerindo que teriam sido vítimas dos pais. Conhecido mundialmente, o caso Mary Ellen, em 1874, nos Estados Unidos, o primeiro reconhecido na literatura, sendo revelado que a criança foi encontrada em casa amarrada, com alto grau de desnutrição e com marcas de agressão física. Mary Ellen conseguiu sua defesa por meio da *American Society for the Prevention of Cruelty to Animals* (ASPCA), sob a alegação de que ela também fazia parte do reino animal e merecia tanta proteção quanto um cão. Tudo isto porque não existia nenhuma associação que pudesse fazer a defesa da criança. A partir de então, criaram-se sociedades anglo-saxônicas similares, tornando pública a questão referente à criança maltratada, sensibilizando desta maneira a opinião pública, surgindo timidamente leis de proteção à infância. (ALMEIDA; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999; CANHA, 2003; MAGALHÃES, 2004).

Em relação à consciência dos pais, notavam-se sensíveis mudanças e, no final do século XIX, eles próprios, ao levarem os filhos aos hospitais, narravam estranhos acidentes para darem explicação às feridas e fraturas, levantando suspeitas médicas que seriam confirmadas, a partir da utilização da radiografia como método auxiliar do diagnóstico. (MAGALHÃES, 2004).

A Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) teve influência decisiva na questão da infância. Foi fundada em Genebra, por Gebbs, no ano de 1920, a “União Internacional de Socorro às Crianças”, dotada de uma carta de cinco princípios, aprovada pela 5.<sup>a</sup> Assembléia da Sociedade das Nações (1924), se tratava da “Carta dos Direitos da Criança ou Declaração de Genebra”, mas tal declaração não teve na época o impacto necessário ao pleno reconhecimento internacional dos direitos da criança, sendo reconhecida e utilizada na legislação de vários países anos à frente. (MAGALHÃES, 2004).

Somente em 1939, e posteriormente em 1946, a problemática voltou à tona por John Caffey, Radiologista Pediatra, nos artigos publicados que descreviam a associação de hematomas subdurais com fraturas múltiplas de ossos, fruto de agressões intencionais.

Com a Segunda Guerra Mundial, houve novo ímpeto evolutivo neste quesito, sendo criados organismos como UNICEF, em 1947, em 10 de dezembro de 1948, aprovada a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” e, em 20 de novembro de 1959, na *Assembléia Geral das Nações Unidas* aprovada a “Declaração dos Direitos da Criança”, demonstrando um grande avanço na questão da infância. (MAGALHÃES, 2004).

Pediatras e radiologistas pediatras, no período de dez anos subseqüentes, encorajados pelos trabalhos de J. Caffey atêm-se ao estudo do *traumatismo desconhecido*, multiplicando-se publicações e discussões acerca da temática, com destaque para os trabalhos de Silverman, Wolley e Evans. (CANHA, 2003).

Tardieu, em 1860, sugeriu a hipótese de os pais serem os responsáveis pelas múltiplas fraturas dos filhos, mas somente em 1953, com a publicação do trabalho de Silverman nos Estados Unidos, houve um despertar relacionado ao interesse de autores para o estudo da extensão e repercussão deste problema.

Diversos autores, tanto no Continente Europeu como nos Estados Unidos da América, ocuparam-se do estudo de lesões ósseas que por muito tempo inquietaram radiologistas como: Rosek, Snedecor, DeToni, Smith, Frauenberger, Barmeyer, Bakwin, Fisher, entre outros. Inicialmente as fraturas tiveram as mais variadas descrições, mas que mais tarde todas estas situações foram denominadas como síndrome da criança maltratada. (CANHA, 2003).

Na década de cinqüenta, Henry Kempe, pediatra norte-americano, em parceria com outros profissionais, reuniu estudos de grande relevância na história dos maus-tratos infantis para serem apresentados na reunião da *Society of Pediatric Research* com o título *child abuse*, mas sua comunicação não foi aceita. (CANHA, 2003).

No ano de 1961, utilizando-se do status de Presidente da Associação Americana de Pediatria, Kempe inclui sua comunicação *The Battered Child Syndrome* (Síndrome da Criança Sacudida/Batida ou Síndrome do Bebê Espancado), que define como uma situação em que crianças pequenas receberam agressões físicas graves, geralmente provocadas pelos pais ou seus substitutos. Este passará a ser o artigo de referência na história da criança maltratada. (ALMEIDA; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999; CANHA, 2003; MAGALHÃES, 2004).

Cerca de quinze anos depois, mais exatamente em 1977, Kempe fundou a pioneira *Internacional Society for Prevention of Child Abuse and Neglect*, da qual foi presidente e responsável pela publicação mensal da primeira revista especializada em maus-tratos, a *Child Abuse and Neglect – The Internacional Journal*. (ALMEIDA; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999; CANHA, 2003).

Em 1999, a Organização Mundial da Saúde considerou que a incidência de maus-tratos da criança é um problema de saúde pública mundial e apresentou a estimativa de quarenta milhões de crianças no mundo sendo vítimas de alguma forma de abuso. (BENETTI, 2002).

Guerra (1998) fez referência à perpetuação da prática dos maus-tratos no Brasil Colônia, Império e República, afirmando que o fato perfaz um total de 507 anos. Afirma, ainda, que a prática do castigo físico foi introduzida pelos jesuítas, pois consta na bibliografia disponível que os índios não faziam uso desta prática.

O Padre Luís de Grã, em 1553, dizia que “sem castigo não se fará vida”, segundo Leite (*apud* GUERRA, 1998, p.77), confirmando, dessa maneira, que os castigos e ameaças foram introduzidos no Brasil Colonial (1500-1822) pelos primeiros padres da Companhia de Jesus, em 1549. A utilização de palmatórias e o tronco dentro das escolas jesuíticas passaram a ser comuns.

Buscar uma definição para maus-tratos não é uma tarefa fácil, pois estão inter-relacionados diretamente com a questão da violência, sua amplitude, complexidade e ambigüidades, tornando-se ainda mais difíceis sua conceituação. Seguem abaixo as considerações de Martins:

Quem pretende abordar a problemática dos maus-tratos infantis na bibliografia especializada confronta-se com uma dispersão e fragmentação do sentido do fenômeno materializada numa multiplicidade de definições mais ou menos vagas, generalistas ou abstractas, que se sobrepõem, com designações diversas, em distintos níveis de análise, num sincretismo dificilmente conciliável com o pensamento científico. Os maus tratos apresentam-se como um fenômeno multifacetado, susceptível de análise e classificação em função de critérios vários e em diferentes dimensões. (MARTINS, 2002, p. 13).

Segundo Farinatti, Biazus & Leite (*apud* BENETTI, 2002), as situações de maus-tratos são entendidas como todos os atos ou omissões na proteção da criança, que podem resultar em danos de caráter físico, emocional, intelectual ou social, cometidos pelos responsáveis pelo seu bem-estar.

Segundo Gil (*apud* CANHA, 2003, p.26), mau-trato é “qualquer acto deliberado, por omissão ou negligência, originado por pessoas, instituições ou sociedades, que prive a criança dos seus direitos e liberdades ou que interfira com o seu desenvolvimento”.

A dificuldade da definição de maus-tratos vem da complexidade de fatores envolvidos, como causas, conseqüências, situações, severidade, intensidade e conceitos culturais. Portanto, concordamos com Starr, Dubowitz e Bush (*apud* CANHA, 2003) quando diz que nenhuma definição pode, por si só, dar conta da complexidade de todo e cada caso de mau-trato.

O fenômeno dos maus tratos não faz alusão à classe, credo, cor, situação financeira, mas é principalmente na infância e adolescência que os maus tratos repercutem negativamente ao longo da vida. Sanchez afirma que os maus tratos ocorrem em todos os ambientes:

[...] freqüentemente integra o âmbito familiar, as relações interpessoais nas ruas e nas instituições e está presente nas zonas rural e urbana. Embora ocorra em todas as faixas etárias, são as crianças e os adolescentes, por estarem em processo de crescimento e desenvolvimento, os que se apresentam em situação de maior vulnerabilidade e sofrem maiores repercussões sobre sua saúde. (SANCHES; MINAYO, 2006, p.29).

Concordamos com Magalhães quando define maus-tratos como:

Qualquer forma de tratamento físico e(ou) emocional, não acidental e inadequado, resultante de disfunções e(ou) carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de uma relação de responsabilidade, confiança e(ou) poder. Podem manifestar-se por comportamentos activos (físicos, emocionais ou sexuais) ou passivos (omissão ou negligência nos cuidados e(ou) afectos). Pela maneira reiterada como geralmente acontecem, privam o menor dos seus direitos e liberdades afectando, de forma concreta ou potencial, a sua saúde, desenvolvimento (físico, psicológico e social) e (ou) dignidade. (MAGALHÃES, 2004, p. 33).

A partir das concepções expostas, adotaremos a definição de maus-tratos baseada em Magalhães (2004), com o entendimento de que os maus-tratos podem ser considerados como toda e qualquer violação dos direitos de crianças e adolescentes, podendo ser oriundos de um contexto familiar, institucional e ou ritualístico em que seja estabelecida uma relação de confiabilidade, responsabilidade e também de poder. Podendo, também, ser manifestos por meio de comportamentos agressivos, incluindo, dessa forma, as modalidades física, psicológica e ou sexual. Havendo, ainda, a possibilidade de que o adulto responsável

pela criança ou adolescente seja passivo ou conivente com a situação dos infantes, negligenciando, desta forma, os cuidados e direitos básicos inerentes à pessoa humana.

A partir do levantamento bibliográfico realizado durante a pesquisa, exporemos todas as tipologias de maus-tratos que acreditamos ser pertinentes e coerentes de serem agrupadas e consideradas como maus-tratos e que de uma forma geral estavam fragmentadas em vários estudos separadamente. Dessa forma, buscamos englobar de maneira ampla as situações de violação de direitos as quais nossas crianças estão expostas diariamente, tais como:

**Abandono:** É uma forma de violência muito semelhante à negligência, que tem por característica a ausência do responsável pela criança na educação e cuidados. Consideramos, ainda, o abandono parcial que é a ausência temporal dos pais, expondo as crianças a situações de risco. Já o abandono total é o afastamento do grupo familiar, ficando as crianças sem habitação, desamparadas e expostas a várias formas de perigo. (SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2004).

**Mau-trato físico:** “o conceito traz embutida a noção de poder e controle em que uma pessoa mais velha, mais forte ou mais influente tenta obter o que deseja, impingindo tortura terror e dor” e “usado para descrever atos que produzem dores e danos ao corpo por pais, educadores, policiais, desafetos e também por delinqüentes”. (ASSIS; DESLANDES, 2006, p.47).

**Mau-trato institucional:** acontece num contexto extrafamiliar onde se constata situações sem o cunho pessoal ou personalizado, tendo como agentes os profissionais de instituições ou sistemas, incluindo aqui legislações, programas, procedimentos e atuações dos poderes públicos ou de indivíduos que são responsáveis pela violação dos direitos fundamentais da criança. (MARTINS, 2002). Aqui podemos incluir os maus-tratos ocorridos dentro das escolas, cometidos tanto por pares como pelos profissionais.

**Mau-trato psicológico ou emocional:** “Pode ser definido como a incapacidade de proporcionar à criança um ambiente de tranqüilidade, bem-estar emocional e afectivo[...]” (CANHA, 2003). “É um conjunto de atitudes, palavras e ações dirigidas a envergonhar, censurar e pressionar a criança de modo permanente” (SANTOS; NEUMANN; IPPOLITO, 2004, p. 35). Lembramos, ainda, que o mau-trato psicológico ou emocional pode ser praticado tanto por pais e/ou responsáveis, bem como por profissionais da educação e outros que tenham contato direto com crianças, por meio de um tratamento discriminatório ou vexatório.

**Negligência:** ato de omissão do responsável pela criança em prover as necessidades básicas para o seu desenvolvimento. (ABRÁPIA, 1997).

**Abuso ritualista:** pode tratar-se de mau-trato físico, sexual e/ou psicológico, que acontece num contexto grupal de rituais com cunho religioso, satânico, de bruxaria, caracterizando-se pela repetição e estereotipação e pelo fato da criança ser intimidada, ameaçada de dano a si própria ou a outras pessoas e/ou animais. (MARTINS, 2002)

**Abuso sexual:** todo ato ou jogo sexual em que o adulto submete a criança ou o adolescente (relação de poder desigual) para se estimular ou satisfazer-se sexualmente, impondo-se pela força física, pela ameaça ou pela sedução, com palavras ou com oferta de presentes. (LIBÓRIO *et al*, 2007).

**Exploração sexual:** conceitualmente a diferença primordial entre abuso sexual e exploração é o contexto de relações comerciais, nas quais é nítida a mercantilização de corpos infantis e juvenis, sendo divididas comumente em:

**Prostituição infantil:** é o uso de uma criança em atividades sexuais em troca de remuneração ou outras formas de consideração;

**Tráfico e venda de crianças para propósitos sexuais:** é o tráfico que consiste em todos atos envolvendo o recrutamento ou transporte de pessoas entre ou através de fronteiras e implicam em engano, coerção, alojamento ou fraude com o propósito de colocar as pessoas em situações de exploração, como a prostituição forçada, práticas similares à escravidão, trabalhos forçados ou serviços domésticos exploradores, com o uso de crueldade;

**Pornografia Infantil:** é qualquer representação através de quaisquer meios de uma criança engajada em atividades sexuais explícitas, reais ou simuladas, ou qualquer exibição impudica de seus genitais com a finalidade de oferecer gratificação sexual ao usuário, e envolve a produção, distribuição e/ou uso de tal material;

**Turismo sexual:** é a exploração sexual comercial de crianças por pessoas que saem de seus países para outros, geralmente países em desenvolvimento, para ter atos sexuais com crianças. (LIBÓRIO *apud* LIBÓRIO *et al*, 2007).

**Trabalho infantil:** estamos considerando trabalho infantil *todo e qualquer trabalho que se executa em idades abaixo da idade mínima prevista em Lei*; decorrente do exposto, é considerado infantil, e como tal vedado, o “trabalho comum que é executado antes dos dezesseis anos de idade, especialmente quando esta inserção em atividade laborativa inviabilizar ou prejudicar a escolaridade, a saúde e a integridade física, psíquica e moral das crianças e adolescentes, configurando-se portanto como uma situação violadora de direitos fundamentais” (LIBÓRIO, 2007). Pode incluir o trabalho informal urbano, o trabalho agrícola, a mendicância (criança pede em semáforos, cuida carros estacionados nas ruas), e o trabalho doméstico, como lavar, passar, tomar conta de crianças menores, limpar e arrumar a

casa, esquentar refeições e cozinhar. (ALMEIDA; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999). Com relação ao trabalho infantil doméstico vemos dados da OIT:

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho existem no Brasil aproximadamente 502.000 crianças e adolescentes envolvidos no trabalho infantil doméstico. Desse contingente, 93% são do sexo feminino e 83% delas têm mães que desenvolvem atividades de trabalho como doméstica, demonstrando a circularidade geracional e de gênero inerente a esse tipo de atividade. (OIT *apud* HOEFEL; BARKER, 2006, p.113).

Existem crianças que participam dos confrontos armados, recrutados como soldados, o que deve ser considerado como uma forma de trabalho infantil, ainda muito mais prejudicial que o trabalho agrícola e a mendicância, pois essas crianças estão expostas a situações com confronto armado, colocando diretamente suas vidas em risco. De acordo com o UNICEF (2006, p.14) “conflitos armados que levam a criança a perder sua infância de inúmeras maneiras. Crianças recrutadas como soldados que são privadas de educação e proteção, e freqüentemente não tem acesso a serviços essenciais de cuidados de saúde.” Exemplificando que tais situações podem acontecer nos morros do Rio de Janeiro, Colômbia, África, entre outros países onde predomina o tráfico e os conflitos armados.

**Mau-trato *in utero*:** nesta categoria são incluídas todas as formas de maus-tratos cometidos contra o feto, ou seja, todas as situações de risco da grávida que prejudicariam o pleno desenvolvimento da criança e ainda nascimento prematuro, vítima de contágio de doenças, fetopatia alcoólica, síndrome de privação, sífilis e falta de afeto. (ALMEIDA; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999).

**Violência escolar:** “pode incluir violência contra bens individuais e propriedade coletiva, as violências verbais e morais e as violências físicas” (DUPÂQUIER *apud* WAISELFISZ; MACIEL, 2003, p.18) que ocorrem no âmbito escolar. Segundo os autores Waiselfisz e Maciel (2003) existem estudos que focalizam o desinteresse pela escola e pela aprendizagem nos alunos vitimizados, onde existe um desinteresse do aluno que pode ter sido provocado pela falta de iniciativa e comprometimento de alguns profissionais da área de educação. (WAISELFISZ; MACIEL, 2003).

**Bullying:** diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de outra mais poderosa. Tanto o bullying como a vitimização têm conseqüências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores. (NETO, 2005).

Ressaltamos que os conceitos aqui elencados partiram da nossa pesquisa e levantamento bibliográficos com autores brasileiros e portugueses, feita durante a pesquisa do mestrado, selecionando as conceituações que melhor definem maus-tratos, como nós pesquisadoras pensamos, ou seja, como toda forma de violação de direitos das crianças.

Acreditamos, ainda, que não há uma padronização da conceituação quando se fala em maus-tratos ou violência, alguns autores consideram alguns fatos e outros não, mas nas definições contidas neste capítulo tentamos, após muita pesquisa e levantamentos bibliográficos, uma definição mais ampla de como entendemos maus-tratos.

## 2.1 Algumas perspectivas sobre a História da Infância

Corazza fala da omissão existente na história da infância, vivendo as crianças numa situação de semi-supressão. A autora relata um silêncio que não era oriundo da falta de interesse de vida pelas crianças ou do fato de que a infância não apresentasse interesse por si mesma ou ainda da escassez dos dados históricos sobre a infância, mas que a grande realidade é que “só pudemos ter acesso ao mundo da infância de maneira parcial e indireta, através de recordações, retratos e fantasias de quem já não era mais criança”. (MCLAUGHLIN *apud* CORAZZA, 2002, p. 80-81):

As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado ‘passado’ – da Antiguidade à Idade Média –, não existia este objeto discursivo que hoje chamamos ‘infância’, nem essa figura social e cultural chamada ‘criança’, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar o ‘infantil’, embora já maquinasse como máquina, que vinha operativamente funcionando. Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem –, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva; nem com eles eram realizadas as práticas discursivas e não-discursivas que somente fizeram o século XVIII, na plenitude, o XIX e até mesmo os meados do século XX: nem a infância, nem a criança, nem o infantil foram considerados, em qualquer medida, sequer problemas. (CORAZZA, 2002, p. 81).

A história da infância é permeada por violações de direitos. Cambi relata uma fase desta infância sem direitos, na Grécia, em que a autoridade paterna tem o poder de decisão sobre as crianças:

As crianças vivem a primeira infância em família, assistidas pelas mulheres e submetidas à autoridade do pai, que pode reconhecê-las ou abandoná-las, que escolhe seu papel social e é seu tutor legal. A infância não é valorizada em toda a cultura antiga: é uma idade da passagem, ameaçada por doenças, incerta nos seus sucessos; sobre ela, portanto se faz um mínimo investimento afetivo, como salientou Ariès para as sociedades tradicionais em geral. A infância cresce em casa, controlada pelo ‘medo do pai’, atemorizada por figuras míticas semelhantes às bruxas, gratificada com brinquedos (pense-se nas bonecas) e entretida com jogos (bolas, aros, armas rudimentares), mas sempre à margem da vida social. Ou, então, por estar brutalmente corrompida, submetida à violência, a estupro, trabalho, até a sacrifícios rituais. (CAMBI, 1999, p. 81-82)

Lloyd de Mause nos diz na abertura do livro no qual figura como organizador:

A história da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar. Quanto mais atrás regressamos na história, mais reduzido o nível de cuidado com as crianças, maior a probabilidade de que houvessem sido assassinadas, abandonadas, espancadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente. (DEMAUSE *apud* GUERRA, 1998, p.53).

Áriès caracteriza a idéia de infância como uma construção social, evolução de sentimentos e das atitudes relacionadas à infância, marcados inicialmente pela indiferença, até quando a criança ocupa lugar central na família. A felicidade da criança medieval era associada à mistura com muitas classes e idades, mas a partir do momento em que se criou a categoria da infância no período moderno, foi também criado um conceito tirânico de família, o qual destruiu a amizade e a sociabilidade e privou a criança de liberdade. (GUERRA, 1998; SOARES, 2001).

A sociedade medieval não fazia distinção das crianças, não existia o sentimento da infância. Assim que dispensassem os cuidados da mãe ou da ama, já ingressavam no mundo adulto. Os adultos não davam importância às crianças, provavelmente em razão do grande número de mortalidade delas naquela época. Reconhece Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”. (MONTAIGNE *apud* Ariès, 1981, p.100).

É observada uma naturalidade demasiadamente chocante para, nós nos dias atuais, a morte pré-matura das crianças, que eram em grande quantidade e em grande número, conforme Ariès:

Ainda no século XVII, em *Le Caquet de l'accouchée*, vemos uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco ‘pestes’, e que

acabara de dar à luz: ‘Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos’. (ARIÈS, 1981, p.22).

A análise iconográfica e dos diários de alguns personagens históricos, bem como a análise dos vestuários, dos brinquedos, da relação com a família e da escola formaram a caracterização da forma de estar das crianças com os outros ao longo dos séculos (Ariès, 1981).

No século XXI, nem de longe a criança era vista como atualmente, como pessoa em desenvolvimento, um sujeito de direitos, mas sim como algo insignificante e até inexpressivo. Não que atualmente vivamos a *Era da Seguridade Infantil* em relação à prática dos maus-tratos contra nossas crianças, principalmente porque sabemos quão jocoso e complicado é a luta pela garantia dos direitos das crianças no Brasil, mas faz-se necessário uma análise da infância em todas as épocas. Concordamos com João Antonio de Paulo, quando ao apresentar o livro de Marques intitula o texto como “A Infância Subtraída” e aborda de maneira tão duramente clara como nossas crianças estão expostas aos maus-tratos desde a mais tenra idade, como abaixo:

Tida apenas como fato natural, como condição inexorável da vida humana, a infância só muito recentemente foi reconhecida em sua especificidade para além da aparente e simples contingência etária.

Se num primeiro momento, no Ocidente, a infância foi encoberta por um silêncio partilhado por todos os campos do conhecimento e que traía o seu lugar secundário na pré-modernidade, a partir dos séculos 17 e 18, mostrou-nos Phillipe Ariès, a infância passou a ser objeto tanto da reflexão filosófica quanto da científica, tanto da literatura quanto da arte. Esta emergência da infância, disse Ariès, está ligada à melhoria das condições materiais, que permitiu a diminuição das taxas de mortalidade infantil. Isto faz parte de um amplo processo que está na base da constituição da modernidade e do capitalismo. O reconhecimento da criança, que ocorrerá aí, terá um sentido comprometido, no essencial, com os interesses capitalistas – reconhecendo-se a infância, mas esta terá uma curtíssima duração, posto que mesmo antes dos dez anos as crianças já estarão no mundo do trabalho e, nesta condição, não se distinguirão dos adultos, sujeitos ambos às mesmas exigências. (MARQUES, 2001, p. 13-14)

Corazza (2002) faz uma pesquisa sobre os estudos do autor Flandrin e afirma que dentre as conclusões mais polêmicas dele está a atribuição à luta liderada pela Igreja Católica da monogamia, ou seja, contra a vida sexual extraconjugal, ocasionando desta maneira uma elevação nas taxas de nascimentos dentro dos casamentos, cujos efeitos colaterais foram o abandono dos recém-nascidos, a negligência e, conseqüentemente, uma maior mortalidade infantil.

Inventada na Europa medieval, com origem na Idade Média, a roda dos expostos foi o meio encontrado para garantir o anonimato de quem quisesse abandonar as crianças, ao invés de deixá-los em bosques, lixo, portas de igrejas ou de casas de família, como era costumeiro naquela época. Caso fossem abandonadas nas ruas, algumas crianças poderiam morrer de fome, frio ou até mesmo comidas por animais:

A roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados. Mas essa instituição cumpriu importante papel. Quase por século e meio a roda dos expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. (MARCILIO, 1999, p. 51).

No Brasil, segundo Freire (1977), as crianças escravas negras eram utilizadas pelos filhos de seus senhores como *muleque leva-pancadas*, espécie de vítima que ao mesmo tempo em que era camarada de brinquedos, sofria os mais inúmeros maus-tratos.

Em 1845 houve uma ampla divulgação e utilização de regras de bom-tom francesas e inglesas que foram utilizadas na criação dos filhos, adotadas com exageros e excessos. Os filhos dos barões foram as vítimas, pois era autorizado que judiasse dos *muleques* e das negrinhas, mas na sociedade era ele quem era judiado. Nos dias de festa devia se apresentar com roupa de homem, duro, correto, sem amassar o terno preto com brincadeiras de criança. Deveria, na presença dos mais velhos, pedir benção a todos os adultos mais velhos e ao pai deveria dirigir-se como “senhor pai” e à mãe “senhora mãe”. A liberdade de chamá-los apenas de papai e mamãe estava condicionada à primeira infância. (FREIRE, 1977).

Ainda de acordo com Freire, os viajantes que por aqui passaram durante o século XIX indiscutivelmente concordaram com a ridicularização condicionada às crianças:

[...]os meninos, uns homenzinhos à força desde os nove ou dez anos. Obrigados a se comportarem como gente grande: o cabelo bem penteado, às vezes frisado à Menino Jesus; o colarinho duro: calça comprida; roupa preta: botinas pretas; o andar grave; os gestos sisudos<sup>2</sup>: um ar tristonho de quem acompanha enterro.  
Meninos-diabos eles só eram até os dez anos. Daí em diante tornavam-se rapazes. Seu traje, o de homens feitos. Seus vícios, os de homens. Sua preocupação, sifilizarem-se o mais breve possível, adquirindo as cicatrizes gloriosas dos combates

<sup>2</sup> Segundo Ferreira (2000, p.75 e 640) “sisudo adj. 1. Que tem siso. 2.V. austero (2). Austero adj. 1. Duro de caráter; severo, rígido. 2. Que tem controle sobre seus apetites ou paixões; sóbrio, sério. 3. Grave, ponderado: tom austero. 4. Econômico, sóbrio.”.

com Vênus que Spix e Martius viram com espanto ostentadas pelos brasileiros. (FREIRE, 1977, p.411).

Já às meninas foi negada toda e qualquer possibilidade de liberdade ou educação naquela época, pois nem levantar a voz na presença dos mais velhos lhes era permitido. Moças boas eram as humildes e com ar acanhado, à menina respondona era utilizado como castigo o beliscão. “As meninas criadas em ambiente rigorosamente patriarcal, estas viveram sob a mais dura tirania dos pais – depois substituída pela tirania dos maridos”. (FREIRE, 1977, p.421).

As autoras Azevedo e Guerra alertam para as crianças vítimas de violência, formando no Brasil um “país chamado infância”, que distante está de ser feliz:

Infância Pobre, vítima da violência social mais ampla; incluem-se os contingentes de ‘menores carentes’, ‘menores abandonados’ e ‘menores infratores’. Essas crianças, cotidianamente são aquelas para as quais de nada adiantou a Declaração Universal dos Direitos da Criança porque elas não são vistas como crianças e sim como *pivetes*, isto é, crianças rejeitadas, periféricas, apenas toleradas pelo sistema social que as produziu e as exclui. (p.233 *et seq*);

Infância explorada, vítima da violência no trabalho. A infância explorada abrange o continente de crianças que procuram sobreviver através do mercado formal e informal de trabalho. (p.233 *et seq*);

Infância torturada, vítima de violência institucional. Aqui se inclui o contingente de crianças vítimas de maus-tratos nas instituições seja de *assistência*, seja de *repressão*, seja de *tratamento*. (p.233 *et seq*);

Infância fracassada, aqui se concentram as crianças vítimas da violência escolar como forma de exclusão. (p. 241),

Infância vitimizada, vítima de violência doméstica. Este é o contingente vítima de violência no lar e, por isso mesmo, a mais secreta de todas. (AZEVEDO; GUERRA, 2005, p. 233 *et seq*).

As crianças com características de desenvolvimento físico e psicológico distintos dos adultos transformam-se nas principais vítimas do poder que costumamos chamar de “adultocêntrico”, o poder que o adulto julga ter sobre uma criança.

Concordamos com Martins quando afirma que cada vez mais nossas crianças têm seus direitos violados das mais variadas formas e que dessa maneira o país e o mundo perdem a luta pelo tão sonhado mundo melhor, no qual possam coexistir conquistas sociais, morais e políticas como superação das práticas adotadas em gerações passadas:

A infância está sendo transformada em sucata, de vários modos. Multidões de imaturos estão tendo sua idade adulta convocada antecipadamente, de modo que o tempo de ser criança está sendo ocupado amplamente pelo tempo adulto, do trabalho, da exploração, da violência.[...] De fato, o adulto precoce mutila a sociedade inteira, mata o sonho e a esperança e antecipa cruelmente o futuro como momento de carência e brutalidade sem remédio. (MARTINS, 1991, p.14).

E o mesmo autor relata ainda a existência de um trágico *Quarto Mundo* em que nossas crianças vitimizadas fazem parte, tendo seus direitos esquecidos e violados de todas as maneiras e formas:

A concepção de criança sem infância fala melhor sobre o que está acontecendo com as crianças do Brasil e de outros países do chamado Terceiro Mundo. Na verdade, seria mais correto falar de milhões de crianças no mundo inteiro que estão sendo convertidas numa humanidade separada e mutilada, que constitui efetivamente um trágico Quarto Mundo. É que se no Terceiro Mundo ainda se acena com a possibilidade do desenvolvimento e da supressão da pobreza, **no Quarto Mundo não há esperança alguma. Nada pode surgir lá adiante, porque o fundamental já está sendo destruído.** (MARTINS, 1991, p. 13, grifo nosso).

É uma triste e dura realidade que nos acompanha há séculos e séculos, tendo início nos primórdios da humanidade e continuamente por uma vida toda, variando apenas as tipologias das violações dos direitos, acreditando sempre na predominância e prevalência do poder do adulto sobre a criança, principalmente na coisificação de um ser humano em desenvolvimento.

Deparamo-nos, em pleno século XXI, com as violações de direitos ainda muito presentes na vida de nossas crianças, e principalmente pela brutalidade que atinge não só o seu futuro, mas de seus pais, irmãos e, futuramente, seus próprios filhos.

A supressão da infância suprime ao mesmo tempo processos sociais vitais, pois submete novas gerações a relações sociais e a uma socialização enferma que já não estão mais sob domínio do *homem* e sim da *coisa*. É ilusória a liberdade gestada nessas condições, porque é antes de tudo a liberdade da *coisa*, da mercadoria, da criança convertida em mão-de-obra real ou potencial. Mesmo que não tenha sido integrada ao mercado de trabalho, está sendo dominada pela disciplina do trabalho, quando lançada ao deus-dará da luta pela vida, e pela disciplina da burocracia pública, quando submetida ao cativo das instituições de tutela. Desde muito cedo, deve aprender que é o objetivo de interesses invisíveis, instrumentos de ampliação de uma riqueza que não melhora suas condições de vida nem a de seus pais, seus irmãos e, no futuro, de seus filhos. **A supressão da infância não é temporária. Ela se insere no complicado e perigoso processo de ampliação forçada do chamado exército industrial de reserva, que torna descartável e sem esperança parcelas amplas da humanidade.** (MARTINS, 1991, p.14, grifo nosso)

Não é possível continuarmos omissos ao que acontece ao nosso redor, não podemos mais ser irredutíveis no que tange ao próximo. É preciso reavaliar posturas e agir de maneira correta, não querendo dar o famoso “jeitinho brasileiro” para resolver as situações, mas sim sermos cidadãos éticos compromissados com a questão da infância e não a uma cidadania de papel, que só existe na legislação e não na prática (DIMENSTEIN, 1995),

lembrando Martins (1991), quando o autor menciona o *Quarto Mundo* trágico onde milhões de crianças do mundo inteiro estão sendo convertidas numa humanidade separada e mutilada.

### 2.1.1 Concepções da educação na infância

"Educai as crianças para que não seja necessário punir os adultos." Pitágoras

Locke (*apud* AZEVEDO; GUERRA, 2005) acreditava que as crianças poderiam ser moldadas de acordo com os desejos dos adultos, e que os pais deveriam tecer cuidados específicos para que elas não recebessem influências que poderiam desenvolver maus hábitos. Em relação aos maus-tratos físicos, deveriam ser aplicados imediatamente, para que desta maneira as teimosias das crianças não prosseguissem. Não havia uma crença de que o espancamento fosse o único elemento no condicionamento moral, mas necessitava ser acoplado com a culpabilização e estado vexatório das crianças por suas atitudes. A criança deveria entender que o adulto, além de detentor do poder maior, também estava sempre correto nas suas atitudes, desejando desta maneira que a criança adotasse a moral<sup>3</sup> de seus pais. A publicação de John Locke, em 1693, *Da Educação das Crianças (Some Thoughts Concerning Education)* popularizou-se com 26 edições antes de 1800.

O advento do cristianismo à educação das crianças foi considerado um fator determinante nas mudanças ocorridas nesse período histórico. Houve uma verdadeira revolução cultural no mundo antigo e quiçá a mais profunda no mundo ocidental. A evangelização traz consigo um novo formato de homem, uma ideologia mais humanitária, preocupações com as mazelas do mundo, presenciando uma reinvenção da família e dos comportamentos coletivos e principalmente da sociedade (CAMBI, 1999). Cambi esclarece:

A afirmação do cristianismo produziu também uma profunda transformação na célula educativa fundamental e primária: a família. As relações internas entre seus membros foram se redefinindo em termos de 'amor' e não (ou não apenas) de 'autoridade'. Muda-se a relação com o pai (o próprio Deus é visto como 'Pai nosso', misericordioso e amável, ao qual se recorre com confiança e intimidade),

---

<sup>3</sup> Ser moral, de bons costumes, ético significa ser obediente a uma lei ou a uma tradição instruídas há muito. Que se submeta a ela com esforço ou de bom grado, isso é totalmente indiferente; basta que o faça. Chama-se 'bom', finalmente, aquele que por natureza, ao cabo da longa transmissão hereditária, portanto fácil e agradável, age de acordo com a moral, qualquer que seja (por exemplo, vingá-se, se vingar-se faz parte, como entre os gregos mais antigos, dos bons costumes). (NIETZSCHE, 2006, p. 83)

que agora é o guia da família, mas guia atento e amoroso e não mais o pai-patrão das sociedades antigas (sobretudo a romana), do qual se tem medo e se espera um severo controle e um eventual castigo; ainda mais central e mais afetivo torna-se o papel da mãe: a figura que apóia, que socorre, chegando até o heroísmo; mais íntimas se tornam as relações entre pais e filhos. O modelo da união familiar cristãmente perfeita é pregado nos *Evangelhos*: espelha-se na Sagrada Família, na qual os vínculos entre os membros são caracterizados pelo respeito recíproco, pela diferença dos papéis (o pai como guia, a mãe como ajuda, os filhos submissos e respeitosos, mas também respeitados) e por uma íntima união amorosa. (CAMBI, 1999, p. 133).

Desta maneira, houve um novo delineamento ao campo educativo, transformando-se as agências educativas como a própria família, passando a Igreja a orientar a sociedade, para que se torne educadora. “A revolução do cristianismo é também uma revolução pedagógica e educativa, que durante muito tempo irá marcar o Ocidente, construindo uma das suas complexas, mas fundamentais matrizes” (CAMBI, 1999, p.123).

O mosteiro pode ser considerado a instituição criada pelo cristianismo que mais deixou marcas no Ocidente, pois seu modelo de educação baseava-se num modelo que continha orientações no sentido religioso e tinha como parte um processo formativo com princípio da ascese<sup>4</sup>, que se acreditava ser necessário e essencial para purgar e disciplinar a vida interior das paixões que os atormentavam e submetê-los a razão e a fé. (CAMBI, 1999).

Em relação ao ensino no Brasil, no seu livro *Casa Grande & Senzala*, Freire relata que até meados do século XIX, quando tiveram início as principais estradas de ferro, os meninos que viviam nos engenhos estudavam em casa com um capelão ou professor particular. As casas-grandes quase sempre tiveram sala de aula e quase sempre todos aprendiam juntos a ler e escrever, desde as crias aos filhos dos senhores de engenho. O autor relata, ainda, que em outros engenhos não havia essa educação e ficaram ignorantes tanto os meninos quanto os *muleques*. (FREIRE, 1977).

Segundo Freire, apenas os negros e *muleques* foram barrados das primeiras escolas jesuíticas, e mesmo com o envio de um documento, datado em 20 de novembro de 1686, do Rei de Portugal, afirmando que “*Por que as escolas de sciencias devem ser igualmente comuns a todo o genero de pessoas sem excepção alguma*” (FREIRE, 1977, p.413), o que aparentemente foi seguido pelos Padres da Companhia, já que os pardos começaram a freqüentar as salas de aula “os pretos e pardos no Brasil não foram apenas companheiros dos meninos brancos nas aulas das casas-grandes e até nos colégios; houve também meninos brancos que aprenderam a ler com professores negros” (FREIRE, 1977, p.415).

---

<sup>4</sup> “da renúncia e da mortificação” (CAMBI, 1999, p.130).

Em relação à docência dos professores de cor negra, Freire diz:

E felizes eram os meninos que aprenderam a ler e a escrever com professores negros, doces e bons. Devem ter sofrido menos que os outros: os alunos dos padres, frades, ‘professores pecuniários’<sup>5</sup>, mestres-régios – estes uns ranzinzas terríveis, sempre fungando rapé; velhos caturras<sup>6</sup> de sapato de fivela e vara de marmelo na mão. Vara ou palmatória. Foi à força da vara e palmatória que ‘os antigos’, nossos avós e bisavós, aprenderam Latim e Gramática: Doutrina e História Sagrada. (FREIRE, 1977, p.417).

Percebemos com esses relatos o quanto era comum a utilização de castigos físicos na educação de nossas crianças, nos anos que seguem o descobrimento do Brasil (1500). Freire (1977), relata com detalhes a utilização da palmatória e da vara de marmelo como complementos à educação formal.

Freire (1977) fala com saudosismo da época em que os meninos de engenho tinham uma vida de vadiação, tomando banho de rio, com arapucas de pegar passarinho, chamego com as primas ou negrinhas, sendo obrigados a deixar aquela vida para estudar nos internatos. Tais instituições, depois da Independência do Brasil, disseminaram-se pelo país, sendo algumas estrangeiras, outras comandadas por pedagogos ou até mesmo charlatães. Os filhos de magistrados, altos funcionários públicos, negociantes e até senhores de engenho passavam a freqüentar tais internatos.

Em 1850, as estradas de ferro vieram facilitar o envio dos meninos de engenho aos colégios existentes nas capitais. Os alunos tinham uniformes que eram paletós pretos e calças pardas, sapatos de tapete ou couro e gravata azul. Em festividades apresentavam-se com sobrecasaca preta, sapatos ou borzeguins<sup>7</sup> pretos. Tinham como obrigação banhar os pés nas quartas e sábados e a tomar banho geralmente uma vez por semana. (FREIRE, 1977).

Com o surgimento de um grande número de colégios, a higiene veio à baila, pois meninos do interior estavam morrendo de febre ou infecção nos colégios das capitais. Em 1855 José Bonifácio Caldeira de Andrade Júnior, através da publicação do trabalho *Esboço de uma Higiene dos Colégios Aplicável aos Nossos* fazia orientações à como proceder com a higiene destes colégios. Posteriormente Frutuoso Pinto da Silva, doutorando pela Faculdade de Medicina da Bahia versa sobre o problema da moralidade e higiene sexual dos internatos. Chamando-se desta forma a atenção dos pais, dos mestres e censores aos perigos do

<sup>5</sup>“Pecuniário relativo a, ou representado por dinheiro.”. (FERREIRA, 2000, p.522).

<sup>6</sup>“caturra pessoa aferrada a velhos hábitos, teimosa, que em tudo acha defeito.” (FERREIRA, 2000, p.522).

<sup>7</sup>“botina cujo cano se fecha com cordões.”. (FERREIRA, 2000, p.106).

onanismo<sup>8</sup> e da pederastia<sup>9</sup>. Afirma, ainda, que muito mais grave que isso era a disseminação da sífilis e gonorréia, indício de grandes excessos sexuais entre os meninos dos colégios. (FREIRE, 1977).

Se por um lado se fez vistas grossas aos excessos, turbulências; por outro, em alguns casos como o relatado anteriormente, abusou-se criminosamente da fraqueza infantil:

[...]Houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro. O mestre era um senhor todo-poderoso. Do alto de sua cadeira, que depois da Independência tornou-se uma cadeira quase de rei, com a coroa imperial esculpida em relevo no espaldar, distribuía castigos com ar terrível de um senhor de engenho castigando negros fujões. Ao vadio punha de braços abertos; ao que fosse surpreendido dando uma risada alta, humilhava com um chapéu de palhaço na cabeça para servir de mangação a escola inteira; a um terceiro, botava de joelhos sobre grãos de milho. Isto sem falarmos da palmatória e da vara – esta, muitas vezes com um espinho ou alfinete na ponta, permitindo ao professor furar de longe a barriga da perna do aluno. (FREIRE, 1977, p.419).

Os requintes de crueldade utilizados pelos professores na época não paravam por aí, pois havia uma importância excessiva à escrita, da caligrafia perfeita e “um errinho qualquer – e eram bordoadas nos dedos, beliscões pelo corpo, puxavante de orelha, um horror.” (FREIRE, 1977, p.420).

Concordamos com Leão:

[...]ao instituir um sistema de notas e avaliações que concentra um grande poder nos professores, muitas vezes utilizado como forma de coação sobre os alunos, pode estar contribuindo para produção e reprodução de atos violentos. O ‘fracasso’ nas avaliações alimenta sentimentos de injustiça e práticas de auto-afirmação muitas vezes ancoradas em formas de resistência violenta e frontal. (LEÃO *apud* WAISELFISZ; MACIEL, 2003, p.22).

Atualmente temos legislações disponíveis que contemplam o pensamento que afirma que lugar de criança é na escola, como o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal de 1988.

---

<sup>8</sup> **Onanismo** - Palavra usada como sinônimo de masturbação. Mas isso é tido pelos estudiosos como uma confusão histórica: no Gênesis, capítulo 38, Onã (de onde veio a palavra onanismo) é obrigado a manter relações sexuais com a cunhada após a morte de seu irmão, tudo para gerar um descendente. Mas ele preferiu ejacular fora da vagina da cunhada. Portanto, onanismo é distinto de masturbação, mas a confusão em usar a palavra como sinônimo se estabeleceu pelo fato de ambas as práticas levarem à perda do sêmen (tanto no caso de Onã quanto na masturbação o sêmen ejaculado seriam "desprezados"). Disponível em <http://www.terra.com.br/jovem/especiais/dicionario/o/onanismo.htm>. Acesso em 28 out 2007.

<sup>9</sup> “Perversão em que ocorre relação sexual de homem com menino. Homossexualismo masculino”. (FERREIRA, 2000, p.522)

Na pesquisa realizada para o doutoramento do autor Walter Ernesto Ude Marques é evidenciado como os maus-tratos, nesta pesquisa, e em particular ao trabalho infantil, afetam o desempenho escolar dos pequenos trabalhadores e de como vivemos uma utopia entre o real e o sonhado:

Todos os sujeitos respondentes – crianças, jovens e adultos – não tiveram dúvida em colocar que ser criança é brincar e estudar. Estas falas com certeza expressam contradições entre um mundo pensado e sonhado, e um mundo vivido. Foi interessante constatar que, no tocante ao estudar, todos os pequenos trabalhadores que participaram desta pesquisa freqüentavam a escola. Porém, quando se entrou em detalhes sobre a convivência entre o trabalho infantil e a atividade escolar, bem como entre o mundo lúdico da criança e o contexto institucional da escola ficou evidenciado que trata-se de um terreno que apresentava tensões, conflitos e dificuldades que comprometiam o desempenho dos alunos, devido tanto à forma de organização do ambiente que esses pequenos alunos trabalhadores levavam do seu mundo social para a sala de aula. (MARQUES, 2001, p.102).

Lugar de criança é na escola e precisamos, realmente, nos tornar profissionais comprometidos com a causa da infância, preocupados com nossos alunos que são crianças ou adolescentes, quando sem um motivo aparente, param de repente de freqüentar a escola ou mudam de comportamento abruptamente. Precisamos, ainda, tornar a escola um lugar de segurança para nossas crianças, onde elas sintam que são realmente protegidas, respeitadas e entendidas.

### **2.1.2 Indicadores e Consequências dos maus-tratos nas crianças**

No que se refere à conceituação de indicadores e consequências dos maus-tratos, entende-se que indicador nada mais é do que a consequência dos maus-tratos. Baseando-nos em tal compreensão, trabalharemos esse dois itens que estão tão próximos e inter-relacionados, não podendo estar separados um do outro, pois onde há indicadores de maus-tratos haverá consequências para a criança, seja no comportamento, no desempenho escolar, no relacionamento com os outros, entre outros que estarão elencados neste capítulo e reforçados na parte final, capítulo 5, quando discorreremos sobre as entrevistas realizadas sobre essa temática com os profissionais de educação.

Duarte e Arboleda (2002) definindo maus-tratos como abuso infantil, desenvolveram um estudo sobre as consequências dos maus-tratos infantis, fazendo referência a pesquisas realizadas por vários autores que afirmam que os agressores de hoje possivelmente foram maltratados em sua infância, mas que não existem estudos a longo prazo que pudessem confirmar tal afirmação.

De acordo com Wolfe (*apud* DUARTE; ARBOLEDA, 2002), existem quatro áreas fundamentais para análise do impacto a curto prazo dos maus-tratos nas crianças, que incluem: funcionamento sócio-emocional, comportamento, cognitivo e cognitivo-social. Segundo Reppold *et al* (2002, p.35), após pesquisar vários autores que estudam a temática, “no que se refere aos efeitos de experiências de abuso, a literatura indica que crianças abusadas sofrem mais de problemas de saúde, problemas de comportamento e déficits cognitivos e socioemocionais”.

A primeira área descrita como a do funcionamento sócio-emocional, Duarte e Arboleda (2002) falam de transtornos no desenvolvimento de relações de apego e afeto e confirmam que o apego desenvolvido pelas crianças maltratadas é um apego inseguro, em que os cuidadores são e ou tornam-se insensíveis. Sobre essas crianças que desenvolvem o apego inseguro foi afirmado pelos autores que existem uma maior probabilidade de apresentar déficit de linguagem e na interação social. Sobre os transtornos de afeto, Duarte e Arboleda (2002), relatam que as crianças vítimas de maus-tratos e os adultos que sofreram abuso infantil apresentam características depressivas, podendo ser em decorrência da experiência abusiva vivenciada.

Percebemos nas crianças maltratadas uma reprodução dos comportamentos utilizados pelos pais abusadores, tornando-se agressivas, com déficits nas habilidades sociais, isolamento social e uma reação inadequada ante as situações de stress vivenciadas entre iguais. (DUARTE; ARBOLEDA, 2002).

A maioria dos estudos denota que crianças maltratadas apresentam um atraso no desenvolvimento cognitivo e rendimento escolar. Paul e Arruabarrena (*apud* DUARTE; ARBOLEDA, 2002) desenvolveram um estudo com uma amostra de crianças espanholas maltratadas e abandonadas, de cinco a onze anos de idade, com o objetivo de avaliar se as crianças vitimizadas apresentariam mais problemas de atenção e mais dificuldades no desempenho escolar. Os resultados da pesquisa demonstraram que as crianças vítimas de maus-tratos físicos e abandono apresentaram um número significativamente maior de problemas de conduta e sociais e uma menor adaptação escolar que os não maltratados. (DUARTE; ARBOLEDA, 2002).

A quarta e última área descrita por Wolfe (*apud* DUARTE; ABORLEDA, 2002) é a cognitiva social e sugerem que as experiências negativas associadas aos maus-tratos acabam por determinar crianças com uma percepção negativa muito forte sobre sua competência e ainda impactos sobre o desenvolvimento moral das crianças vitimizadas.

Existem, ainda, segundo os referidos autores, efeitos de longo prazo dos maus-tratos infantis e a mais percebida é a conduta criminal violenta, aquela violência sofrida na infância que acaba culminando no comportamento agressivo do adolescente e conseqüentemente esta transmissão acaba se tornando intergeracional, ou seja, a história de abuso ou excesso de punição física na infância dos genitores. (BLACK; HEYMAN; SMITH; SLEP *apud* REPPOLD *et al*, 2002; DUARTE; ABORLEDA, 2002).

Miller aborda o ciclo da violência, como ele aconteceria em caso de pais agressores que em sua grande maioria teriam sido vitimizados na sua infância. Entendemos então que a agressividade sofrida na infância pelos pais pode ser um fator de risco aos filhos:

[...]os jornais estão constantemente nos dizendo que tem sido provado estatisticamente que a maioria das pessoas que perpetra violência física contra seus filhos, foram elas mesmas vítimas desta violência em sua própria infância. Esta informação não é totalmente correta: não deveria ser a maioria, mas *todas* (grifo do autor). Qualquer pessoa que perpetra a violência contra seu filho, foi ela mesma severamente traumatizada em sua infância de alguma forma. Esta afirmativa se aplica, sem exceção, uma vez que é absolutamente impossível que uma pessoa educada num ambiente de honestidade, respeito e de afeto venha a atormentar um ser mais fraco de tal forma que inflija um dano permanente. Ela aprendeu bem cedo que é correto e adequado dar às crianças proteção e orientação porque são pequenas e indefesas, sendo que este conhecimento armazenado em estágio precoce em sua mente e em seu corpo permanecerá efetivo para o resto de sua vida. (MILLER *apud* GUERRA, 1998, p. 43-44).

Segundo Benetti (2002, p.163), “O abuso pode ser considerado uma experiência de vida negativa ou estressante, uma vez que sua ocorrência acarreta um alto grau de tensão, interfere nos padrões normais de resposta e pressupõe uma alta probabilidade de desenvolvimento de algum tipo de desordem.”

Segundo a Abrapia (1997) e Santos, Neumann e Ippolito (2004) existem alguns indicadores que sinalizam que as crianças podem estar sofrendo maus-tratos. Tais indicadores não constituem uma evidência, mas sugerem que os maus-tratos estão ocorrendo, tais como: baixa auto-estima; comportamento agressivo com os colegas; desconfiança no contato com adultos; estar sempre alerta, esperando que algo ruim aconteça; isolamento social; carência afetiva; baixo conceito de si próprio; regressão a comportamentos infantis; submissão e apatia; choro sem causa aparente; dificuldades e problemas escolares; falta de

concentração e atenção; constantes fugas de casa; e até mesmo tendências suicidas. Tais indicadores se associam aos mais variados tipos de maus-tratos.

Ainda sobre os indicadores na conduta da criança e/ou do adolescente, relatam os mesmos autores que a escola torna-se um porto seguro para a vítima e, ainda, que está sendo vítima de maus-tratos. Tais indicadores podem se apresentar em conjunto ou individualmente, mas não significam necessariamente indícios de maus-tratos. É necessário atenção para que não entendamos que, por exemplo, uma criança que goste de ficar mais tempo na escola seja necessariamente uma criança vitimizada. Abaixo listamos alguns indicadores no comportamento, conduta da criança/adolescente vítima de violência física:

- 1) Desconfia dos contatos com adultos;
- 2) Está sempre alerta, esperando que algo ruim aconteça;
- 3) Sujeito a mudanças freqüentes e severas de humor;
- 4) Tem receio dos pais e evita, muitas vezes, a sua casa (quando é estudante procurar chegar cedo à escola e dela sair bem mais tarde);
- 5) Apreensivo quando outras crianças começam a chorar;
- 6) Demonstra comportamentos que poderiam ser considerados extremos (agressivos, disruptivos, destrutivos ou excessivamente tímidos, passivos, submissos, retraídos);
- 7) Demonstra mudanças súbitas no desempenho escolar ou no comportamento;
- 8) Apresenta dificuldades de aprendizagem não atribuíveis a problemas físicos específicos ou a problemas no próprio ambiente escolar;
- 9) Revela que está sofrendo violência física. (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p.72).

Já nas crianças abusadas sexualmente, Azevedo e Guerra salientam a importância da análise cuidadosa dos indicadores comportamentais que serão apresentados abaixo:

- 1) Uma criança que, por palavra, brincadeiras ou desenhos sugere um conhecimento sexual inapropriado à sua idade;
- 2) Uma criança com uma preocupação excessiva com questões sexuais e um conhecimento precoce de comportamento sexual; que repetidamente se envolve em brincadeiras sexuais com colegas; que é sexualmente provocante com adultos[...]
- 3) Uma criança mais velha que se conduz de modo sexualmente precoce, comportando-se de uma forma que a isola de seu grupo de colegas e atrai comportamento crítico ou sedutor por parte dos adultos;
- 4) Pedidos de informações sobre contracepção não são raros em crianças sexualmente abusadas e podem ser um grito de ajuda.

#### **Gerais**

Muitos destes são sinais de perturbação emocional de todos os tipos e só raramente indicam abuso sexual.

- 1) Falta de confiança nos adultos da família ou medo acentuado de homens;
- 2) Perturbações severas de sono com medos, pesadelos, por vezes de conteúdo sexual aberto ou velado;
- 3) Exibições inapropriadas de afeto entre pais e filhas, ou entre mães e filhos;
- 4) Isolamento social: a criança brinca sozinha e vive num mundo de fantasia;
- 5) A menina assume o papel maternal na família, quer a mãe esteja presente ou não;

- 6) Comportamento agressivo, por exemplo, súbito aparecimento de enurese<sup>10</sup>;
- 7) Súbita mudança de humor, tornado-se quieta, triste, taciturna, retraída;
- 8) Mudança de comportamento alimentar: perda de apetite, obesidade, etc.;
- 9) Desobediência, tentativa de chamar a atenção, comportamento sem objetivo ou de extrema agitação, concentração pobre. . (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p.74-75).

As autoras Azevedo e Guerra consideram, ainda, alguns aspectos que são passíveis de observação dentro do estabelecimento escolar, tais como:

**Comportamento passível de ser observado na escola**

- 1) Relações de grupo pobres;
- 2) Inabilidade para concentrar-se; súbita queda no rendimento escolar (NB: para algumas crianças vitimizadas a escola pode ser um paraíso, de modo que elas chegam cedo e saem tarde);
- 3) Medo e esquiva de exame médico escolar;
- 4) Relutância acentuada em participar de atividades físicas ou de mudar a roupa para atividades físicas. (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p.75).

Nas crianças com mais de três anos, em idade escolar, não existe geralmente risco de vida, mas as repetições dos maus-tratos terão repercussões graves na sua vida futura, como: atraso de crescimento, desenvolvimento, de linguagem; insucesso escolar; alterações de comportamento; risco elevado de delinqüência; diminuição de auto-estima; dificuldades no relacionamento social; baixas expectativas de vida e a transmissão do mau-trato às gerações futuras. (CANHA, 2003).

Borges, Kristensen e Dell'Aglio fazem um estudo de várias publicações na área dos maus-tratos e concluíram em relação às conseqüências dos maus-tratos na infância:

Indivíduos que sofrem maus-tratos, ou são expostos a diversas formas de violência doméstica ao longo de seu desenvolvimento, apresentam risco aumentado para diversos transtornos mentais, tais como transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), depressão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos alimentares e comportamento delinqüente. As seqüelas dos maus-tratos na infância podem persistir ao longo da vida adulta, resultando em padrões desadaptativos caracterizados por problemas emocionais, comportamentais e interpessoais. (BORGES; KRISTENSEN; DELL'AGLIO, 2006, p.259-260).

Azevedo e Guerra determinam alguns indicadores percebidos na conduta dos pais e/ou pessoas responsáveis, cuidadores destas crianças ou adolescentes. É importante

---

<sup>10</sup>Este termo tem como significado urinar na cama, à noite. Pode ser causada por diversas doenças do trato urinário, mas freqüentemente decorre de um retardo na maturação neuromuscular da bexiga e esfíncter urinário, e neste caso o problema tende a desaparecer com o crescimento da criança. Disponível em <http://www.hcnet.usp.br/dicionario/urologia.htm>. Acesso em 21.07.2008

avaliar conjuntamente todos os indicadores aqui relacionados, como no comportamento da criança, os orgânicos e, ainda, os que ocorrem na conduta dos pais, conforme abaixo:

#### **Indicadores na Conduta dos Pais**

- 1) Mostram pouca preocupação com a criança, sendo que raramente, por exemplo, quando o filho está na escola, respondem às demandas da mesma, comparecem às reuniões e entrevistas marcadas com a coordenação pedagógica;
- 2) Culpam o filho por problemas existentes no lar ou eventualmente na escola;
- 3) Pedem ao professor que puna de forma física severa o comportamento da criança na escola;
- 4) Vêem a criança como má, preguiçosa, causadora de problemas, um ‘*demônio*’;
- 5) Exigem perfeição ou um nível de desempenho físico e/ou intelectual superior às possibilidades do filho;
- 6) Vêem a criança como um ser que deve satisfazer as necessidades emocionais, de atenção e de afeto dos pais;
- 7) Oferecem explicações contraditórias, não convincentes ou, não as oferecem, quando existem ferimentos na criança ou no adolescente;
- 8) Apresentam uma história pregressa de violência doméstica;
- 9) Empregam o disciplinamento corporal severo como o(a) filho(a);
- 10) Defendem este tipo de disciplinamento como ideal no processo de educação.

#### **Indicadores no Vínculo Pais/Filhos**

- 1) Raramente se tocam ou se olham;
- 2) Consideram o seu relacionamento totalmente negativo;
- 3) Afirmam que não se apreciam. (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p. 71-73).

Concordamos com Reppold *et al* quando afirma que os pais abusadores acreditam que a criança seja um mero objeto, sendo merecedora dos castigos a ela imputados e que esteja sempre pronta ao *bel* prazer destes adultos abusadores, conforme abaixo:

Pais abusadores caracterizam-se pela maior impulsividade e tendência ao isolamento. Além disso, utilizam principalmente estratégias punitivas e agressão verbal e atribuem a causa do comportamento inadequado dos filhos a fatores internos. Assim, julgam a criança ou o adolescente responsável pelos seus atos, e portanto, merecedor de castigos. O contexto social e a presença de psicopatologia, também aumentam a ocorrência de práticas parentais abusivas; neste sentido, destacam-se eventos de vida estressantes (como desemprego, morte, doença), estresse parental, ansiedade, depressão, queixas somáticas e uso de álcool. (REPPOLD *et al*, 2002, p. 35)

Azevedo e Guerra (1995) dividem, ainda, os indicadores da violência física doméstica em orgânicos, na conduta da criança/adolescente, na conduta dos pais e no vínculo pais/filhos. Os outros indicadores foram listados anteriormente e abaixo finalizaremos com os indicadores orgânicos:

#### **Indicadores Orgânicos**

- 1) Contusões corporais que sejam indicativas do uso de cintos, de fivelas de cintos, escova para cabelo, fios elétricos, etc.;

- 2) Contusões inexplicadas ou que aparecem em parte do corpo que geralmente não sofrem com as quedas e golpes habituais enfrentados pelas crianças em seu cotidiano. É normal que uma criança tenha manchas roxas nos cotovelos, nos joelhos, nos calcanhares. É estranho que as apresente nos olhos, na boca, nas nádegas, nas regiões genitais, nos músculos, nas pantorrilhas, no peito;
- 3) Pequenas marcas circulares de queimaduras que apareçam no rosto, nos braços, nas mãos, nas nádegas, nas plantas dos pés que podem ter sido causadas por cigarro;
- 4) Queimaduras com a aparência de uma 'luva' nas mãos, nos pés ou com marcas estranhas nas nádegas, indicativas de que a criança foi submersa ou obrigada a sentar-se em líquido quente;
- 5) Queimaduras que revelam em sua forma o contorno do objeto que as produziu: ferro elétrico de uma corda, geralmente surgidas no braços, nos pés, no tórax e que são o resultado da criança ter sido amarrada;
- 6) Ferimentos produzidos pela fricção de uma corda, geralmente surgidas nos braços, nos pés, no tórax e que são o resultado da criança ter sido amarrada;
- 7) Fraturas inexplicadas do nariz, do rosto, das pernas, das vértebras, ou de outras partes do corpo;
- 8) Feridas em diferentes estágios de cicatrização que apareçam de modo uniforme ou em grupos;
- 9) Outras lacerações sem explicação plausível;
- 10) Marcas de dentadas humanas, especialmente aquelas que sejam as do tamanho de um adulto... (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p. 71-72).

A Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA, 1997) disponibiliza, pelo site institucional<sup>11</sup>, ilustrações que são consideradas indicadores dos maus-tratos sofridos por nossas crianças como marcas de queimaduras com cigarros, lâmpada, garfos, faca, imersão, e marcas de objeto como: fivela de cinto, cinto, frigideira, fio enrolado, vara, chicote, mata-moscas, cabide, tabua, espátula, mordidas, pés, escova de cabelos, raquetes.

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 freqüentam. Nosso não-comprometimento com a violação de direitos da população infanto-juvenil nos torna cúmplices e fazendo parte do complô do silêncio que envolve a criança vitimizada.

Reportamo-nos sempre à Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, quando afirma 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 [...] além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

Muito além dos profissionais de educação, é dever de todos nós cidadãos brasileiros nos comprometermos com o próximo, independentemente deste próximo ser uma criança ou não, pois precisamos ser solidários para que a realidade da violência cesse. E dessa

---

<sup>11</sup> Disponível em [http://www.observatoriodainfancia.com.br/rubrique.php3?id\\_rubrique=26](http://www.observatoriodainfancia.com.br/rubrique.php3?id_rubrique=26). Acesso em: 19 jul. 2008.

forma possamos fazer algo efetivamente significativo para que a violência não nos oprima e reprima, pois essa torna nossos dias mais difíceis e cruéis. Principalmente, ainda, com nossas crianças que por natureza são indefesas e precisam dos cuidados de adultos para se alimentar, para realizar a higiene pessoal, para receber carinho, atenção e afeto.

As atitudes de denúncia e cobrança das autoridades competentes sobre seu posicionamento acerca dos casos que tenham conhecimento possibilitam que nossas crianças não se tornem meros dados estatísticos de mortalidade e ou de vitimização por negligência, abandono, violência física, sexual, psicológica, entre outros já citados.

### 2.1.3 História da Família – Algumas concepções

Para falarmos da família atual, moderna, do século XXI, devemos remeter-nos às ilustrações históricas, para que dessa forma possamos criar um cenário imaginário ao leitor, como uma linha do tempo. Assim, utilizaremos os estudos dos mais variados pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática, com o intuito de mostrar como viviam nossos antepassados e delinear o paradoxo histórico que envolve a família.

Concordamos com Cambi quando afirma que:

A família em qualquer sociedade, é o primeiro lugar de socialização do indivíduo, onde ele aprende a reconhecer a si e aos outros, a comunicar e a falar, onde depois aprende comportamentos, regras, sistemas de valores, concepções do mundo. A família é o primeiro regulador da identidade física, psicológica e cultural do indivíduo e age sobre ele por meio de uma fortíssima ação ideológica. (CAMBI, 1999, p. 80).

Do Latim *familia*, que significa o conjunto das propriedades de alguém, incluindo escravos e parentes, *Família* vem de *famulus*, que significa escravo doméstico.<sup>12</sup>

Estudos antropológicos indicam que a história da humanidade é marcada por sociedades humanas coletivas, tribais, nômades e matriarcais. Estas sociedades ditas primitivas organizavam-se através da figura materna, pois desconhecia-se a participação masculina na reprodução. Em relação à sexualidade não havia uma definição rígida e não aconteciam de forma monogâmica. Constataram-se a existência de tribos em que as relações

---

<sup>12</sup> Disponível em <http://pt.wiktionary.org/wiki/fam%C3%ADlia>. Acesso em: 13 de out. 2007.

entre homens e mulheres eram bastante igualitárias. Basicamente todos os componentes das tribos eram responsáveis pela coleta de frutas e raízes, alimentos utilizados para a sobrevivência, e as crianças eram responsabilidade de todos. Muito tempo se passou até que a agricultura fosse descoberta, juntamente com a caça e o fogo, havendo fixação num local pelas comunidades. Nesta época os homens eram, em sua grande maioria, responsáveis pela caça e as mulheres ao cultivo da terra e cuidados com as crianças. Ao se conhecer a participação do homem na reprodução e, posteriormente, o estabelecimento da propriedade privada, houve uma predominância das relações monogâmicas com a finalidade de garantir herança aos filhos legítimos. A partir de então há um controle do corpo e da sexualidade feminina, institui-se a família monogâmica, a divisão sexual e social do trabalho entre homens e mulheres. iniciando-se assim o patriarcado, uma nova ordem social centrada no controle dos homens sobre as mulheres. (ENGELS; MURARO *apud* NARVAZ, 2006).

A família teve sua consolidação na Roma Antiga como um novo organismo social, na qual a figura masculina era central e as mulheres apareciam como meras coadjuvantes. O patriarca detinha o poder sobre todos, inclusive de vida e de morte sobre as mulheres, filhos, escravos e vassalos. Nem a autoridade do Estado poderia intervir na autoridade do *pater familiae* que teria duração até a morte do patriarca, que poderia transformar o filho em escravo e comercializá-lo. (ENGELS; XAVIER *apud* NARVAZ, 2006).

Ariès (*apud* MIOTO, 1997) desenvolveu uma pesquisa histórica sobre a família européia, mostrando claramente as diferentes formas na organização familiar ao longo da história. O autor afirma que na modernidade se estabeleceram limites entre o familiar e o social, sendo desenvolvida nessa época a idéia de privacidade, o sentimento de casa, familiar, havendo extensão para toda sociedade e permanecendo até a atualidade. Lembrando que nessa nova ordem, as crianças foram retiradas da vida comum, bem como de quase todo o tempo e das preocupações dos adultos.

No Brasil, ao analisarmos a obra de Gilberto Freire (1977), *Casa Grande & Senzala*, o autor nos remete à questão da miscigenação necessária e utilizada no povoamento do Brasil, da participação de índias e negras, mas que este intercuro sexual entre o conquistador europeu e a mulher índia não foi apenas perturbado pela sífilis, verificado posteriormente que continuaria com as escravas, influenciando diretamente na questão do gênero, e que as mulheres seriam desfavorecidas nessa relação.

A história da instituição familiar brasileira está diretamente relacionada ao modelo patriarcal que fora importado pela colonização, adaptando-se à realidade social da época que era latifundiária e escravagista. (SAFIOTTI; XAVIER *apud* NARVAZ, 2006).

No Brasil colonial e imperial como dito acima, a família patriarcal era predominante das classes sociais abastadas, fruto de interesses econômicos e políticos do patriarca. Nesta época a família estava longe de constituir um local onde procriava-se ou que houvesse satisfação sexual e era formada na tentativa de aumentar os privilégios e, conseqüentemente, o poder. Há referência sobre a alta frequência de uniões com fortes matrizes incestuosas como primos entre si e tios e sobrinhos. (CORRÊA, 1993; SAMARA, *apud* CALDERÓN, 1994).

Maria Graham faz algumas considerações sobre a família brasileira nessa época quando diz que:

[...]ficou encantada com certos aspectos da vida da família no Brasil: um apego, uma intimidade, uma solidariedade entre pessoas do mesmo sangue que lhe recordavam o espírito do clã dos escoceses. Mas notou esta inconveniência: os casamentos só se realizarem entre parentes. Principalmente tios com sobrinhas. Casamentos, escreve ela, que em vez de alargarem as relações da família e de difundirem a propriedade, concentravam-nas, estreitando-as e limitando-as. Além de ‘prejudicarem a saúde’. (GRAHAM *apud* FREIRE 1977, p.342)

Mas as matrizes incestuosas não existiam somente nas famílias mais abastadas, conforme afirma Paulo Prado, o ensaísta do *Retrato do Brasil*:

Recorda dos primeiros cronistas as impressões que nos deixaram da moral sexual entre o gentio. Impressões de pasmo ou de horror. É Gabriel Soares de Sousa dizendo dos Tupinambá que são ‘tão luxuriosos que não ha peccado de luxuria que não cometam’; é o Padre Nóbrega alarmado com o número de mulheres que cada um tem e com a facilidade com que as abandonam; é Vespúcio escrevendo a Lorenzo dei Medici que os indígenas ‘tomam tantas mulheres quantas querem e o filho se junta com a mãe, e o irmão com a irmã, e o primo com a prima, e o caminhante com a que encontra.’ (FREIRE, 1977, p.101).

No Brasil colonial existia a coexistência das famílias dos escravos e seus senhores, mas mesmo com a fragmentação das famílias dos escravos, devido ao tráfico, dificilmente eles internalizavam as normas sexuais e familiares dos seus senhores. As famílias dos escravos eram geralmente caracterizadas pela ausência do componente masculino, indo de acordo com os anseios dos senhores de engenho que era somente da reprodução e não que se gastasse tempo e energia com a criação dos filhos, assumindo desta maneira um forte indício matriarcal a composição destas famílias. (SLENES *apud* CALDERÓN, 1994).

Deparamo-nos com uma infinidade de definições acerca do significado de família, mas acreditamos que o principal fato que devemos desmitificar é a relação de naturalidade e universalidade da família, pois ela pode:

[...]assumir configurações diversificadas em sociedades ou grupos sociais heterogêneos, o modelo nuclear de família nos parece tão natural, só se consolidou por volta do século XVIII, segundo nos informam os estudos históricos. A mutabilidade será, portanto, outra característica do grupo familiar. (BRUSCHINI, 2005, p.51).

Muitos foram os fatores que contribuíram para a modificação dos critérios utilizados para a definição de família. Na década de 1960, por exemplo, com a disseminação da utilização da pílula anticoncepcional, as mulheres passaram a decidir sobre a maternidade, não fazendo mais com que desta maneira ser mãe fosse um “destino” de toda mulher. (SARTI, 2005).

Não somente a pílula, mas também o trabalho remunerado da mulher, as novas tecnologias reprodutivas (inseminações artificiais, fertilizações *in vitro*) mudaram a forma de encarar a relação sexual entre homens e mulheres, provocando mudanças significativas na identificação da família como algo natural. (SARTI, 2005).

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2006):

Em termos gerais, os resultados de 2005 confirmam as tendências já verificadas nos últimos anos: a redução do tamanho da família devido ao processo de redução da fecundidade e o crescimento do número de famílias chefiadas por mulheres. Tais tendências vêm mudando as formas de organização das famílias brasileiras, especialmente, devido às transformações culturais ocorridas nos últimos anos no mundo industrializado, resultando em novos tipos de arranjos [...] (BRASIL, 2006, não paginado).

Historicamente a família deixa, então, de ser concebida como algo natural, da qual não se pode escapar, a qual estaríamos confinados a constituir, passando a ser um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo, mais ou menos longo e se acham unidas (ou não) por laços consanguíneos. É marcado por relações de gênero e, ou de gerações, e está dialeticamente articulada com a estrutura social na qual está inserida.

Calderón (1994) fala de uma família sonhada, mas muito distante de nossas realidades atuais, que é veiculada na mídia como um modelo a ser seguido e que, dentro do

imaginário coletivo, a família perfeita seria aquela seguidora das tradições, formada pelos pais e filhos, vivendo dentro de uma casa harmoniosa para todo o sempre.

De acordo com Calderón (1994), atualmente encontramos outras possibilidades de arranjos familiares, tais como: famílias com base nas uniões livres que não se utilizam do casamento civil e/ou religioso, conhecidas também como união estável; famílias monoparentais com a mulher como chefe da família; mães jovens, algumas ainda na adolescência que assumem os cuidados dos filhos; a produção independente na qual a mulher decide pela maternidade sem o casamento e/ou o convívio com o pai da criança; famílias formadas por casais homossexuais com ou sem filhos; e famílias formadas por pessoas convivendo sem vínculos de aliança ou consanguinidade, mas com ligações afetivas de mútua dependência e responsabilidade, como pais separados que casam-se novamente levando os filhos consigo e formando uma nova família.

Dentre as novas possibilidades de arranjos familiares, concordamos com Almeida quando fala que na origem das famílias monoparentais e recompostas:

[...] estão, quase sempre, processos de ruptura e de reconstrução conjugais, ao longo dos quais as crianças raramente são poupadas: o clima de conflito, a intensa vulnerabilidade afectiva dos adultos-pais, tendem a transbordar para a relação parental e usar a criança como objecto de chantagem; são muitas vezes acompanhadas por mudanças de residência ou de co-residência, pela quebra de convívio da criança com pessoas afectivamente significativas; e a entrada em cena de um novo parceiro conjugal (da mãe ou, mais frequentemente, do pai da criança) constitui um outro elemento de perturbação. (ALMEIDA; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999, p. 112-113).

Devemos, ainda, fazer um recorte no fato econômico relacionado à questão familiar, pois as famílias de classe média e alta são famílias que possuem larga participação social necessária à sua efetivação. Geralmente, desfrutam de um bom emprego, têm acesso ao lazer, à educação de qualidade, à moradia, etc., ao contrário das famílias pobres que não possuem um sistema de saúde que atenda às exigências mínimas, não possuem emprego e em muitos casos sequer possuem acesso à educação, quem dirá de qualidade. (BILAC *apud* CAMARGO, 2007).

Groasman e Mesterman (*apud* SOARES, 2001) abordam o fato de muitas famílias serem mais violentas que outras na medida em que coexistiriam um maior número de enfrentamento de problemas sociais e principalmente de disporem de menos recursos do que outros, conduzindo desta maneira ao aparecimento de subculturas violentas.

Os maus-tratos cometidos à criança na família não são uma particularidade que faça distinção entre a nossa sociedade e outras do passado. As inovações estão não só na descoberta recente desta dimensão violenta da vida familiar, mas nos efeitos devastadores sobre as vítimas e, ainda, no aperfeiçoamento de outras modalidades de abuso ou negligência. “É, portanto, a emergência de *olhares* que constituem o mau-trato infantil como *problema*, a exigir resolução, que marca uma das principais diferenças relativamente ao passado.” (ALMEIDA; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999, p.96, grifos do autor).

As relações intrafamiliares ainda trazem no bojo da sua consciência a utilização e a justificação do castigo físico como prática educativa, sem levar em conta os malefícios causados às crianças e adolescentes vítimas desses maus-tratos. (AZEVEDO; GUERRA, 2004).

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. (ALMEIDA; ANDRÉ; ALMEIDA, 1999, p. 93)

Dentro do ambiente familiar acontecem muitas violações aos direitos das crianças. Por essa razão vemos a necessidade de explicar que a violência doméstica é uma das modalidades de maus-tratos, concordando com Azevedo e Guerra quando definem violência doméstica contra crianças e adolescentes:

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 às vítimas, implica, de um lado, numa transgressão de poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação de direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição particular de desenvolvimento. (AZEVEDO; GUERRA, 2004, p.12).

Nessa definição, Azevedo e Guerra (2004) contempla cinco modalidades: negligência, violência física, psicológica, sexual e fatal.

Soares, ao analisar a obra de Gil, afirma que o autor tenta enquadrar na definição de maus-tratos infantis não somente o ambiente familiar, mas alargá-lo a determinadas instituições e à própria sociedade:

[...]inclui todas as crianças cujas necessidades de desenvolvimento não estão preenchidas, está também a estender a responsabilidade dos maus tratos infantis não somente ao perpetrador directo, mas também ao Estado e ao seu papel como promotor de desigualdades e baixos níveis de vida, relacionados com as carências que as crianças sofrem a nível das suas necessidades básicas. (SOARES, 2001, p.88).

Dessa maneira, entendemos e percebemos que a violência não está concentrada tão somente no ambiente doméstico, mas que extrapola os limites do que denominamos privacidade familiar. A violência, infelizmente, está presente nos mais variados locais: nas ruas, nas escolas, nas instituições, nas relações familiares, amorosas, e invadindo nosso cotidiano de forma violadora e assombrosa.

## **2.2. Estatuto da Criança e do Adolescente – instrumento legal de combate aos maus-tratos**

Passetti (*apud* SÁ, 2001) descreve que a responsabilidade do Estado passou a configurar como lei pelo primeiro Código de Menores, por meio do Decreto nº 1734/A, de 12 de outubro de 1927, a partir do qual o Estado coloca em mira os abandonados, usando a repreensão para combater o comportamento delinqüente. O mesmo autor afirma que durante os primeiros trinta anos da República a criança pobre era tida como abandonada e de alta periculosidade.

De acordo com Sá (2001, p. 39), “O Código de Menores regulamenta também o trabalho infantil até que com a Constituição de 1934, determinou-se a proibição ao trabalho dos menores de 12 anos em todo território brasileiro.”

Só a partir dos anos de 1960, houve profunda mudança de modelo e de orientação na assistência à infância abandonada. Começava a fase do *Estado de Bem-Estar*, com a criação da FUNABEM (1964), seguida da instalação, em vários estados, das FEBEMs. Com a Constituição Cidadã de 1988, inseriam-se em nossa sociedade os Direitos Internacionais da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LOAS (1993), o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre a assistência à infância desvalida, e estes tornam-se sujeitos de Direito, pela primeira vez na História. (MARCILIO, 1999, p. 76).

De uma maneira ainda tímida houve uma pequena abertura na discussão dos castigos de pais contra filhos, fazendo-se referência à punição somente para castigos

imoderados, mas ainda era admitida a disciplina corporal de crianças e adolescentes como caráter educativo. (GUERRA, 1998).

Na época da promulgação do Código de Menores, no ano de 1979, é forte a presença do Juiz de Menores que decidia à revelia se a criança e/ou adolescente tinha ou não condições de permanecer com sua família, ou era destituído do pátrio poder<sup>13</sup>. Dessa maneira, o Juiz acreditava que a criança retirada das ruas, da família ou da comunidade seria melhor atendida; mas na prática isto não aconteceu, pois os internatos se tornaram verdadeiros depósitos de crianças e adolescentes. Levando, ainda, em consideração a batalha judicial travada entre Juiz de Menores, família e as entidades de atendimento, várias famílias abandonavam os filhos nos internatos. (SÁ, 2001).

No ano de 1941, os internatos e o trabalho desenvolvido pelos Juízes de Menores são interrompidos pelo, então atual, Presidente do Brasil Getúlio Vargas, que cria o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), por meio do Decreto-lei nº 3799, de 05 de novembro de 1941. (SÁ, 2001).

Kemp (*apud* SÁ, 2001) relata a contradição instalada a partir do SAM, que tinha por objetivo aprofundar os estudos acerca da criança e proporcionar a permanência dos menores em estabelecimentos adequados, onde houvesse educação e instrução até o seu desligamento, mas percebeu-se que a educação e a instrução ali oferecidas se traduziam em maus-tratos e exploração dos internos por diretores e funcionários.

Desta maneira, por não atender os objetivos, o regime militar substituiu o SAM pela Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), por meio da Lei nº 4513, de 01 de dezembro de 1964, com vinculação ao Ministério da Justiça, reforçando o caráter policial diante problemática atendida. (SÁ, 2001).

A FUNABEM tinha como estratégia romper com as práticas repressivas, tão presentes nos internatos e privilegiar a manutenção e ou reintegração familiar, deixando somente para último caso o internato. Mas na verdade o que se presenciou foi a marginalização em massa de crianças e adolescentes, o crescimento maciço da situação dos meninos de rua, não atingindo nem de longe os objetivos propostos. (SÁ, 2001).

---

<sup>13</sup> O poder paternal ou poder familiar (antes denominado pátrio poder), no direito brasileiro, traduz-se num conjunto de responsabilidades e direitos que envolvem a relação entre pais e filhos. Essencialmente são os deveres de assistência, auxílio e respeito mútuo, e mantêm-se até aos filhos atingirem a maioridade, que pode ser adquirida de várias maneiras e muda conforme a legislação de cada país. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1trio\\_poder](http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1trio_poder). Acesso em 17 jul. 2008.

Na década de 1970 ocorreu um processo de sensibilização dos governos estaduais, dando origem às Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs). Porém, mais uma vez, o que presenciamos foi a revelação de lugares de tortura e espancamentos e a reforma não cessou, muito menos impediu, a disseminação de violências praticadas entre internos e pelas autoridades sobre os internos, tornando-se dessa maneira uma escola sempre atualizada para o crime. (PASSETTI *apud* SÁ, 2001).

Bierrenbach (*apud* KOSMINSKY 1991, p.157) relata que as unidades eram classificadas em duas tipologias, as assistencialistas em que deveriam ficar os carentes e abandonados e as repressoras onde ficavam os infratores, mas muitas vezes estes enfoques apareceram misturados. Dessa forma, nas assistencialistas aplicavam “a disciplina em nome da ordem” e nas repressoras, “a disciplina em nome da segurança”.

Em 1979, mais exatamente no dia 10 de outubro, por meio da Lei 6997, foi promulgado o novo Código de Menores, que tinha a pretensão de iniciar uma nova postura jurídica ante a questão dos então chamados, menores. O Código de Menores não fazia distinção entre vítimas de violência doméstica, negligência ou autor de infração penal. (GUERRA, 1998).

Conforme consta no art. 2º do Código de Menores:

Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:  
 I – privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:  
 a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;  
 b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;  
 II – vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;  
 III – em perigo moral, devido a:  
 a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;  
 b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;  
 IV – privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;  
 V – com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;  
 VI – autor de infração penal. (BRASIL, *apud* SÁ, 2001, p.45).

O Juiz de Menores que tinha poder de decisão sobre a vida dos julgados, mesmo ele sendo um “jugador solitário, equidistante da realidade da criança, sem ouvi-la, decide, de acordo com sua escala de valores enquanto juiz, o seu destino” (AZEVEDO; GUERRA, 1997, p. 172). Conforme determinação do Código, a criança que venha ser maltratada dentro do ambiente familiar acabaria sendo retirada desse ambiente agressivo e não o agressor. Percebemos, atualmente, que neste sentido não houve tantas mudanças em

nossa realidade, pois as crianças maltratadas continuam sendo retiradas de seus lares, ao invés dos agressores, que deveriam ser culpabilizados e punidos de acordo com a lei.

Sá (2001) relata uma série de lutas e pressões sociais, a partir da década de 1980, quando inúmeras organizações colocam em evidência os direitos das crianças, tendo destaque o Movimento de Meninos e Meninas de Rua e a Pastoral do Menor. As organizações sociais eram contrárias às barbáries, cruéis, violentas e desumanas situações em que se encontravam submetidos as crianças pobres no Brasil e, ainda, à ineficiente forma existente das políticas sociais e da legislação existente em fornecer respostas condizentes à questão do então chamado menor.

A consagração das lutas travadas pelas organizações sociais garantiu a existência do artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

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. (BRASIL, 2004, p. 129).

Marie-Pierre, representante do UNICEF no Brasil, faz algumas considerações na abertura do livro “Análise da Violência contra a Criança e o Adolescente segundo o Ciclo de Vida no Brasil” (SILVA; SILVA, 2005), afirmando que nos últimos 25 anos a sociedade presenciou a mobilização de entidades e profissionais que vinham incansavelmente denunciando a violência contra meninos e meninas de rua praticadas por agentes do Estado. E foi por meio dessas denúncias que forças políticas representativas da causa da infância no país se uniram e constituíram, à luz dos preceitos internacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990). O ECA passou a reger os parâmetros de atenção e garantia dos direitos da infância e adolescência em todo o Brasil. Contudo, a violência ainda atinge as crianças e adolescentes no início do século XXI e se há duas décadas era possível localizar minimamente um tipo de violência cometida contra a criança e denunciá-la, na atualidade essa mesma violência vem se refinando, diluída no contexto das violências estruturais da sociedade.

Completamos neste ano, a maioria do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dezoito anos de criação da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, e podemos considerá-lo um marco na luta dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Segundo Lemos (2001), muitas foram as mudanças positivas no panorama nacional em relação aos direitos das crianças e adolescentes. Mas ainda há muito a se fazer, pois os

Conselhos Tutelares e os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente ainda precisam de estrutura e capacidade técnica para que consigam funcionar de acordo com a legislação; as Defensorias Públicas necessitam de recursos financeiros, humanos e infra-estrutura para funcionarem a contento e de políticas públicas para a infância e juventude adequadas à perspectiva do ECA.

Reconhecido nacional e mundialmente como um importante exemplo de legislação, o ECA define no art. 18 que **“é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”**, e, ainda, que qualquer suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança deverão ser comunicados ao Conselho Tutelar (artigo 13). Percebemos, entretanto, que a Lei por si só ainda não se tornou suficiente para pressionar as pessoas num contexto generalizado e globalizado em se condoerem com as crianças vitimizadas e realizarem denúncias, programas, projetos de enfrentamento aos maus-tratos, entre outras possibilidades de atividades com a finalidade de proteger nossas crianças e adolescentes no país.

Com a implantação do ECA, vivemos uma especial mudança na sociedade, na qual a criança passa a ser vista como sujeito de direitos assegurados e os maus-tratos a elas infringidos tornam-se pauta para discussão entre os governantes e sociedade. Estamos longe da completude em políticas públicas relacionadas à temática, mas a não-aceitação e até mesmo os questionamentos feitos mostram que a sociedade vem mudando sua visão e pensamento no que tange aos maus tratos e violência contra crianças e adolescentes.

Percebemos que atualmente há uma maior preocupação com os direitos das crianças, como verificamos no ano de 2000, quando a Organização das Nações Unidas (ONU), ao analisar os maiores problemas mundiais, estabeleceu oito Objetivos do Milênio: Erradicar a extrema pobreza e a fome; Atingir o ensino primário universal; Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; Reduzir a mortalidade infantil; Melhorar a saúde materna; Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; Garantir a sustentabilidade ambiental e Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento. (UNICEF, 2004).<sup>14</sup> Sendo que seis desses oito objetivos atingem diretamente as crianças.

Concordamos com Rollemberg quando faz as seguintes afirmações:

Nas estratégias de defesa da vida e de proteção aos direitos humanos, a possibilidade de informações potencializa a ação do poder público e da própria sociedade para

---

<sup>14</sup> Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/umbrasil.pdf>. Acesso em: 13 out. 2007.

permitir uma visão diversificada dos fatos e dos acontecimentos, possibilitar a crítica e assim contribuir para a justiça social. Para as autoridades, profissionais e cidadãos que lidam com situações de violência, o acesso à informação em tempo real, ou seja, no exato momento em que o fato ocorre, pode significar a possibilidade de salvar vidas, de fazer valer direitos e de garantir a integridade física e psicológica das pessoas.

Dentro dos recursos disponíveis ao enfrentamento da violência e à proteção dos direitos humanos, a utilização de novas tecnologias de comunicação e de informação para o fortalecimento dos movimentos e redes sociais em defesa da vida é crucial, pois ao dar visibilidade a denúncias e ações, a sociedade amplia seu poder de mobilização, de intervenção e de transformação. (ROLLEMBERG, 2006, p.281)

Dimenstein (1995) fala da existência de uma chamada cidadania de papel quando em seu livro *O cidadão de papel - a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil* relata a existência de um motor que faz a sociedade funcionar e que sobre as engrenagens desse motor existe um colapso social onde percebemos que a infância é a maior vítima e a violência acaba se tornando uma consequência natural.

A descoberta das engrenagens é a descoberta do desemprego, da falta da escola, da inflação, da migração, da desnutrição, do desrespeito sistemático aos direitos humanos. Com essa comparação, vamos observar como a cidadania brasileira, que é garantida nos papéis, mas não existe na verdade. É a **cidadania de papel**.

Estou convencido de que a infância frágil como um papel, é o mais perfeito indicador do desenvolvimento de uma nação. Revela melhor a realidade do que o ritmo do crescimento econômico ou renda *per capita*.

A criança é o elo mais fraco e exposto da cadeia social. Se um país é uma árvore, a criança é um fruto. E está para o progresso social e econômico como a semente para a plantação. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir na educação, o que significa investir na infância. Por um motivo bem simples: ninguém planta nada se não tiver uma semente.

A viagem pelo conhecimento da infância é a viagem pelas profundezas de uma nação. Isto porque árvores doentes não dão bons frutos. (DIMENSTEIN, 1995, p.8-9, grifo do autor).

Azevedo e Guerra (1995) insistem no combate à cultura oculta da violência, que é necessária uma radicalização social em que a violência como recurso educativo ou como forma de solução de conflitos não é viável, nem possível para que os maus-tratos sejam abolidos em definitivo da nossa história futura, e, principalmente, que se considere a criança como pessoa de direitos:

A criança é um ser humano, é uma pessoa, que dependerá de outras para se revelar mas que possivelmente abrirá para outras o caminho da vida. E que já nasceu como pessoa. Toda criança nasce com o direito de ser. É erro muito grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir dignidade de um ser humano. É preciso reconhecer e não esquecer em momento algum, que, pelo simples fato de existir, a criança já é uma pessoa e por essa razão merecedora do respeito que é devido

exatamente na mesma medida a todas as pessoas. (DALLARI *apud* MARQUES, 2001, p. 102)

Com certeza o ECA foi e ainda é uma grande conquista para a concretização e efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, mas precisamos de uma sociedade mais crítica, sensível à causa da criança, com acesso à informação, participando, assim, ativa e efetivamente do processo de construção da mudança de paradigmas pré-estabelecidos dentro da sociedade, na qual os maus-tratos tornam-se atitudes aceitas e corriqueiras do dia-a-dia. Precisamos rever nossos conceitos acerca do maltrato físico e outros que coexistem de forma pacífica no nosso cotidiano. Precisamos respeitar as crianças como seres em desenvolvimento, garantindo a efetivação dos seus direitos e abolindo de uma vez por todas a **cidadania de papel**.

### 3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E SABERES DE PROFISSIONAIS DOCENTES

Deparamos-nos com a questão dos maus-tratos, que demonstram a perversa estrutura social existente e da qual fazemos parte. Concordamos com Castro (2002) quando afirma que a educação está “imersa num mundo tão imprevisível, complexo, dinâmico, em constante fluxo de energia, em processo de mudança, o sistema educacional ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender a tantas demandas, especialmente as sociais.” (CASTRO, 2002, p.115). Desta maneira, a autora afirma que nas instituições escolares os professores se deparam com uma demanda desconcertante e mutante, mediante uma constante crítica social sofrida em decorrência da dificuldade em atender as novas exigências do sistema educacional, e que surge, assim, um paradoxo social que vai exigir dos professores novas responsabilidades, não sendo, entretanto, fornecidos a eles os meios para atendê-las. (ESTEVE *apud* CASTRO, 2002).

Concordamos com Tardif e Lessard (2005) quando afirmam que, como em todo e qualquer trabalho humano, a atividade docente pode ser analisada inicialmente como uma atividade e “no mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.48).

Os autores (2005) afirmam que ao ser analisada a atividade docente como um trabalho, devem ser levados em conta dois pontos de vista complementares: as estruturas organizacionais e o desenvolvimento das atividades. É importante ressaltar que “esses dois pontos de vistas são complementares, pois, na realidade, para os trabalhadores eles são indissociáveis: a atividade do trabalho é realizada sempre num ambiente organizado, que é ele próprio, o produto das atividades anteriores.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.48).

Tardif e Lessard (2005) afirmam que a docência não é apenas uma atividade, mas também uma questão de *status* e que o *status* objetiva a representação do aspecto normativo da função ou processo de institucionalização que delinea esse aspecto. Os autores afirmam que a cada dia o trabalho para composição da identidade pertence mais ao docente, tanto no aspecto individual quanto coletivo, e conseqüentemente muito menos à instituição escolar como acontecia antigamente. Segundo Derouet (*apud* TARDIF;

LESSARD, 2005) tanto relacionado aos alunos, bem como aos agentes escolares ou atores sociais, pode-se afirmar que a identidade dos docentes está mais heterogênea. E nesse sentido concordamos com Dubet (*apud* TARDIF; LESSARD, 2005) quando afirma que hoje a instituição escolar é muito mais o fruto de um trabalho pessoal e coletivo dos docentes do que uma transmissão-socialização institucional.

Concordamos com Castro (2002) quando afirma que é chegada a hora das instituições e professores responsáveis pela formação, que urge a necessidade de preparação de novos docentes, preparando-os para as situações desafiadoras da vida pessoal e profissional na sociedade contemporânea. Atribuindo às instituições formadoras a competência de rever as condições disponibilizadas de preparação profissional, fazendo com que o conhecimento acadêmico torne-se significativo e produtivo, sendo capaz de auxiliar os futuros docentes a lidarem com a incerteza, a ambigüidade e com a imprevisibilidade das diferentes situações educativas atuais.

Atualmente, nos deparamos com uma contextualização social mutante, que não pára diariamente de sofrer mudanças, como o avanço da tecnologia disponível. Se um dia faz grande diferença em termos tecnológicos, o espaço educacional não fica distante. Não podemos esquecer, principalmente, de levar em conta que:

No cotidiano escolar, a complexidade da sala de aula, caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade de respostas às inúmeras situações práticas, se constitui sério desafio, que exige certa capacidade de enfrentamento por parte dos jovens professores iniciantes. (CASTRO, 2002, p. 117)

Nossa discussão fundamenta-se nas falas dos entrevistados, percebidas e relatadas durante a pesquisa de campo com os profissionais de educação, em relação à formação dos professores e os saberes docentes, bem como, na literatura estudada. Nesta lógica, concordamos com Tardif (2002) e Pimenta (2002) quando afirmam que existe um distanciamento entre a realidade acadêmica e a profissional, que, infelizmente, os pesquisadores na área de educação se distanciam cada vez mais do profissional que está na ponta, e que isso vem prejudicando novas construções de saberes tão necessários às mudanças no saber e prática docente.

Pimenta (2002) faz afirmações em relação à formação inicial e continuada, por meio de pesquisas por ela coordenadas e que direcionam a uma vertente diferenciada, que é a formação docente construída pelos saberes do profissional, ou seja, como afirma Tardif

(2002, p.33) “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes formas.”

Fusari faz algumas considerações importantes sobre a formação dos professores e a criação do saber docente, conforme abaixo:

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. (FUSARI *apud* PIMENTA, 2002, p.16).

Ao analisarmos o pensamento de Tardif (2002, p.10), partilhamos com o autor que “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões de ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica.” O autor afirma que em todos os anos de trabalho e pesquisa sempre estabeleceu a questão do saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade.

Concordamos com o mesmo autor (2002) quando afirma que o saber não é algo que flutue no espaço; e que o saber dos professores é aquele saber deles próprios e está diretamente relacionado com a pessoa e identidade de cada um deles em sua particularidade. Relacionando, ainda, sua experiência de vida com sua história profissional, com as relações com os alunos em sala e com outros atores na escola. Por tal motivo é que devemos estudá-los e relacioná-los com todos estes elementos que fazem parte do trabalho docente.

Em relação ao saber docente, Tardif (2002, p.36) o define “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O autor faz, ainda, uma explicação dos saberes que fazem parte do saber docente, que se fazem necessários para a discussão sobre o assunto. As explicações vêm abaixo:

Pode se chamar de saberes profissionais o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação. (TARDIF, 2002, p.37).

Os saberes disciplinares [...] Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária[...] (p.38).

Os saberes curriculares [...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos [...] apresentam-se concretamente sob a forma de programa escolares [...] que os professores devem aprender a aplicar. (*loc cit*).

Os saberes experienciais [...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. (*loc cit*).

Entendemos que todos esses saberes implícitos na formação intelectual do profissional de educação sejam necessários para a existência de uma coesão na realidade encontrada, pois na academia ou nas instituições de ensino o profissional aprende determinadas coisas que nunca colocará em prática; por isso, destacamos no decorrer das discussões do texto, quão importante é que o profissional venha a se tornar reflexivo, repensando suas ações e atitudes, desenvolvendo competências e habilidades em lidar com as crianças e, principalmente, com o diferente, com algo que de alguma forma o tenha surpreendido.

Concordamos com Castro quando afirma que:

[...] ao pensar na formação do professor é preciso levar a validade dessa atividade do ponto de vista da formação dos seres humanos, pois a tarefa do educador reveste-se de uma enorme importância em nível de subjetividade. Ele próprio influencia na construção do conhecimento e na constituição subjetiva dos alunos. Logo, essa nova dimensão na formação supõe o fortalecimento da capacidade de resiliência dos jovens professores, permitindo-lhes melhor responder aos desafios situados na sua realidade, encorajados a viver a experiência humana de aprender a ensinar. (CASTRO, 2002, p. 119)

E ampliamos tal pensamento a todos os profissionais que, de alguma forma, estejam implicados com a questão da educação, desde os formadores, orientadores educacionais, diretores, zeladores, inspetores e todos os outros profissionais que trabalham diretamente com alunos, pois estes têm que essas pessoas como exemplos, com as quais acabam se identificando por admirá-las. Devemos pensar e repensar nossas atitudes com as crianças, com nossos alunos, pois a realidade cotidiana deve ser reflexiva para que saibamos lidar com as adversidades e não nos assustarmos com a dura realidade brasileira do ensino e da infância.

Acreditamos sim que estamos num processo contínuo de formação e de melhora significativa da educação e da infância, mas ainda precisamos percorrer longo percurso para que nossa prática seja realmente incisiva, que venha a modificar paradigmas já

aceitos e definidos pelo senso comum. E para que nos tornemos profissionais reflexivos, precisamos, antes de tudo, respeitar a infância e a criança para que, dessa forma, possamos fazer parte de um contexto mutante e móvel como a educação.

### **3.1 Resiliência & vulnerabilidade: o papel dos fatores de risco de proteção na infância**

Segundo Yunes e Szymanski (2002), o conceito de risco teve início no campo do comércio marítimo muitos anos atrás, pois em decorrência da continuidade de desastres e perda de suas cargas, os mercadores acharam pertinente calcular um índice do risco de perda para se assegurarem financeiramente. Posteriormente a isso, tiveram início as pesquisas científicas que aconteceram no campo da epidemiologia e medicina, e que buscavam estudar padrões de doenças em determinadas populações e os fatores que influenciavam esses padrões. De acordo com Cowan, Cowan e Schulz (*apud* YUNES; SZYMANSKI, 2002), houve uma modificação significativa na forma de se medir risco, pois a complexidade da definição de risco quando se trata de doenças mentais é muito maior comparada à probabilidade de se perder ou não uma mercadoria.

Fincham, Grych e Osborne (*apud* YUNES; SZYMANSKI, 2002) afirmam que houve a ampliação do conceito de risco quando se passou a estudar os riscos psicossociais, como, por exemplo, qual seria a correlação entre conflitos familiares e o comportamento agressivo de uma criança. Ou, ainda, quando houve o reconhecimento da privação econômica como um dos principais fatores de risco sociocultural às crianças.

Concordamos em absoluto com Martineau (*apud* YUNES; SZYMANSKI, 2002), quando afirma que “A análise crítica da história da infância mostra que riscos e todas as espécies de estressores sempre se fizeram presentes em qualquer tempo e lugar. O que tem variado é a construção social do que se constitui risco.”

Jessor *et al* (*apud* REPPOLD *et al*, 2002, p.10) considera que “fatores de risco são condições ou variáveis que estão associadas a uma alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis, incluindo comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo.” Já os fatores de proteção “correspondem às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas individuais e

determinados riscos de desadaptação.” (MORAIS; KOLLER *apud* POLETTO; KOLLER, 2006, p.31).

Yunes e Szymanski (2002), analisando a bibliografia disponível, consideram alguns exemplos de fatores de risco, considerados como estressores no desenvolvimento das crianças: divórcio dos pais, perdas de entes próximos, abuso sexual/físico contra a criança, pobreza, holocausto, desastres e catástrofes, guerras e outras formas de trauma. Concordamos com o pensamento das autoras quando dizem que tradicionalmente esses estressores eram considerados fatores de risco e que na presença de qualquer um deles já se previam consequências indesejáveis. Ressaltamos que apesar da pobreza, conflito familiar e abuso serem prejudiciais ao desenvolvimento infantil devemos ter em mente que isso dependerá do comportamento que se tem e dos mecanismos pelos quais os processos de risco operam seus efeitos negativos na criança. As autoras fazem uma ressalva de que tradicionalmente a combinação desses fatores se constituía previamente em consequências indesejadas no desenvolvimento das crianças, mas que “se esses fatores se constituirão em risco ou não, dependerá do comportamento que se tem em mente e dos mecanismos pelos quais os processos de risco operam seus efeitos negativos na criança.” (YUNES; SZYMANSKI, 2002, p.24). Por exemplo, no caso do divórcio dos pais, presumindo que eles não tinham um bom relacionamento, discutindo na frente das crianças ou até mesmo se agredindo na presença dos filhos, ao se divorciarem, não poderíamos considerar como fator de risco, mas sim de proteção a estas crianças envolvidas nesse tipo de conflito familiar.

Poletto e Koller (2006), a partir das considerações de Rutter, assim como Libório, Castro e Coêlho (2006), afirmam que resiliência não é uma variação ou traço individual em resposta ao risco, já que os mesmos eventos estressores podem ser experienciados de maneira diferente por diferentes pessoas e é um fenômeno em que se supera o estresse e as adversidades. Segundo as autoras, resiliência não pode ser considerada uma característica pessoal, individual, e sim como um conjunto de processos psicossociais, ocorridos num período determinado, juntamente com combinações positivas dos atributos da criança, de sua família, do ambiente social e cultural.

Rutter (*apud* YUNES; SZYMANSKI, 2002, p.24) “recentemente fez novas considerações metodológicas sobre o conceito de resiliência, reiterou a necessidade de se fazer a distinção entre indicadores de risco e mecanismos de risco.” Risco deve ser sempre pensado como processo e não como a variável em si.

Percebemos, a partir da análise de Reppold *et al* (2002), que a família pode ser tanto considerada como fator de risco ou proteção na infância, pois comportamentos

como: a negligência parental, padrões parentais de cuidado e supervisão inadequados podem ser considerados como fatores de risco; mas em contrapartida um quadro de bom funcionamento familiar, existência de vínculos afetivos, apoio e monitoramento parental são indícios de fatores protetivos que diminuem a incidência de crianças se tornarem adolescentes com comportamentos violentos ou até mesmo delinquentes.

Levando-se em consideração que em uma família abusadora, em grande parte, exista um clima afetivo precário, em que a utilização da violência seja uma constante como prática disciplinar, na qual haja administração inconsistente de reforços e punições e dificuldades na expressividade dos sentimentos, esses fatores podem atuar conjuntamente sobre a criança vitimizada, levando-a a apresentar comprometimentos em seu desenvolvimento. (BENETTI, 2002).

Concordamos com Pesce e Assis sobre os mecanismos de proteção aos quais crianças vitimizadas poderão estar expostas:

São vários os fatores que associados irão auxiliar a criança a desenvolver capacidade de adaptação, segurança, autonomia e criatividade. Estes fatores consistiriam em mecanismos de proteção e recursos os quais as crianças dispõem na sua rede de apoio social e afetiva tais como: ter um grupo de amigos e sentir-se pertencente ao mesmo, ter um bom vínculo com a escola, fazer parte de uma família com bom relacionamento com pais e familiares, possuir modelos sociais que promovam uma aprendizagem construtiva nas diversas situações. (GARCIA *apud* PESCE; ASSIS, 2005, p.151).

Canha (2003) relata que alguns fatores são considerados de risco às crianças potencialmente vitimizadas, tais como: pais com antecedentes de maus-tratos na própria infância; idade inferior a vinte anos; características de personalidade imatura e impulsiva; maior vulnerabilidade ao stress; fraca tolerância às frustrações; atraso mental; mudanças frequentes de companheiros e de residência; antecedentes de criminalidade; hábitos de alcoolismo e toxicod dependência.

Utilizaremos, ainda, a definição de Koller para identificarmos e conceituarmos os fatores de risco e proteção, conforme abaixo:

#### **Fatores de Risco**

Referem-se a condições, comportamentos, situações ou características de natureza psicológica, econômica, cultural, política e/ou social, que se fazem presentes na vida da pessoa ou sociedade, quer seja por sua ação extrínseca, quer por características intrínsecas. São fatores que afetam ao desenvolvimento humano, pela ação de vetores de dano (negativos). São fatores de risco: (a) características individuais precárias ou negativas (psicopatologia, comportamentos de risco, deficiência mental,

etc.); (b) ausência de coesão ecológica (ausência de amigos, violência e insegurança doméstica e comunitária, vitimização, etc.); e, (c) ausência de uma rede de apoio social e afetiva (aparece em situações de desemprego, preconceito, fracasso escolar, carência de serviços de saúde e institucionais, eventos negativos na vida sem suporte, etc.).

#### **Fatores de proteção**

Referem-se a condições, comportamentos, situações ou características de natureza psicológica, econômica, cultural, política e/ou social, que se fazem presentes na vida da pessoa ou sociedade, quer seja por sua ação extrínseca, quer por características intrínsecas. São fatores que influenciam o desenvolvimento humano, pela ação de vetores de cuidado e segurança (positivos). São fatores de proteção: (a) características individuais positivas e saudáveis (humor, otimismo, auto-estima, criatividade, espiritualidade, presença de valores morais, senso de realização e bem-estar, sentido para a vida, auto-eficácia, perspectiva de futuro, etc.); (b) coesão ecológica (relações de amizade, segurança doméstica e comunitária, etc.); e, (c) presença e funcionamento de uma rede de apoio social e afetiva (configuração da família, relações com a escola e o trabalho, serviços de saúde e institucionais, etc.). Os fatores de proteção só se expressam e são identificados na presença de fatores de risco. (KOLLER *apud* LIBÓRIO, 2007, p.57-58).

Não podemos restringir os fatores de risco às questões deficitárias decorrentes dos laços familiares, mas devemos ampliar tal conceito, refletindo sobre o verdadeiro papel da escola nesse processo. Concordamos com Libório (2007) quando afirma acreditar que as escolas que conseguem conciliar as diversidades culturais, étnicas e sociais dos alunos, trabalhando na promoção de relações pautadas no diálogo e na reciprocidade, tornando-se realmente escolas inclusivas, podem ser entendidas como potentes fatores de proteção, em especial às crianças vitimizadas. Essas escolas desempenham um importante papel nas redes de apoio sociais para seus alunos(as). O contraponto da escola protetiva e inclusiva são as escolas que não respeitam os alunos, não combatem os preconceitos e acaba deixando as atividades escolares serem guiadas pela burocracia, ao invés de oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos. Assim, não conseguindo trabalhar em uma perspectiva de inclusão, esta escola configura-se como um fator de risco em potencial.

Acreditamos, portanto, que, além da família, outro espaço social que contribui para a promoção de resiliência em crianças e adolescentes é a escola. Concordamos com Pesce e Assis (2005) quando afirmam que as experiências positivas na escola contribuem enormemente para a proteção do indivíduo em relação aos fatores de risco, a partir do momento que esta escola propicie oportunidades de sucesso social e acadêmico, reforçando a auto-estima e tornando possível o contato do aluno com pessoas que tenham significado em suas vidas, como professores e funcionários. Ainda, promovendo aspectos positivos de personalidade, permitindo a participação em atividades extracurriculares que fortaleçam o estudante em condições de adversidade na vida.

Para falarmos de fatores de risco e proteção, as conceituações de risco e proteção são essenciais para os constructos de vulnerabilidade e resiliência, lembrando serem conceitos que caminham em sentido inverso. (PESCE; ASSIS, 2005).

Yunes e Szymanski (2002) definem a origem da palavra vulnerável, que vem do latim *vulnerare* e tem o significado de ferir, penetrar. Em consequência das origens etimológicas, vulnerabilidade é um termo usado na referência de predisposições a desordens ou susceptibilidade ao estresse.

Segundo Masten e Garmezy (*apud* YUNES; SZYMANSKI, 2002), o conceito de vulnerabilidade em muitos casos é utilizado erroneamente no lugar de risco. Vulnerabilidade está associada mais estritamente ao indivíduo e às suas susceptibilidades ou predisposições a respostas ou consequências negativas, enquanto risco sempre foi utilizado pelos epidemiologistas em associação a grupos e populações. Ressaltamos a relação entre risco e vulnerabilidade: vulnerabilidade funciona somente quando o risco está presente; sem risco, vulnerabilidade não tem efeito. Mas quando estão presentes, percebemos aumentar as possibilidades de o indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais. (COWAN; COWAN; SCHULZ *apud* YUNES; SZYMANSKI, 2002; YUNES, SZYMANSKI *apud* PESCE; ASSIS, 2005).

Percebemos que seja necessária uma maior elucidação em relação à questão da vulnerabilidade. Dessa forma, concordamos que “no contexto dos estudos sobre resiliência, vulnerabilidade é um conceito utilizado para definir as susceptibilidades psicológicas individuais que potencializam os efeitos estressores e impedem que o indivíduo responda de forma satisfatória ao estresse.” (HUTZ; KOLLER; BANDEIRA *apud* YUNES; SZYMANSKI, 2002).

As autoras Yunes e Szymanski (2002), ao pesquisarem vários estudiosos que se debruçaram sobre a questão da vulnerabilidade e resiliência, perceberam que as definições de vulnerabilidade se relacionam com “predisposições ao desenvolvimento de várias formas de psicopatologias”, tal como proposto por Zimmerman e Arunkumar. Conforme Rutter (*apud* YUNES; SZYMANSKI, 2002), vulnerabilidade associa-se a “alterações aparentes no desenvolvimento físico e/ou psicológico de uma pessoa que se submeteu a situações de risco”. E, ainda, que tal conceito “diz respeito à predisposição individual para o desenvolvimento de psicopatologias ou de comportamentos ineficazes em situações de crise.” (COWAN; COWAN; SCHULZ *apud* YUNES; SZYMANSKI, 2002, p. 29). Todos esses autores reiteram o pensamento de que vulnerabilidade não está apenas ligada a predisposições genéticas, pois condições externas também podem agir como

vulnerabilidades, trazendo como exemplo para nosso contexto de estudo, as práticas educativas familiares ineficazes que podem tornar crianças mais vulneráveis, assim como as práticas educativas que ocorrem no interior das escolas. (PATTERSON; CAPPALDI *apud* YUNES; SZYMANSKI, 2002).

Dessa maneira, as variações na sensibilidade de crianças expostas a riscos podem sofrer influências ambientais, genéticas e, ainda, serem derivadas de experiências pretéritas. As conseqüências podem ser prejudiciais ao desenvolvimento psicológico ou não, dependendo das inter-relações de fatores acima mencionados, conseguindo, desta maneira, explicar parcialmente a diversidade de respostas das crianças expostas a situações de risco psicossocial. (RUTTER *apud* YUNES; SZYMANSKI, 2002).

Retornamos ao ponto no qual afirmamos que a escola e a família se tornariam fatores de proteção em circunstâncias positivas de auxílio à criança e ao aluno, mas tornar-se-iam fatores de risco a partir do momento em que houvesse omissão da escola em denunciar casos de maus-tratos ou a família tomasse atitudes ou usasse a violência como prática no processo educativo das crianças.

## 4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

### 4.1 Procedimentos

Apresentamos aqui a metodologia do nosso estudo, identificada diretamente com os princípios da pesquisa qualitativa, e de acordo com Bogdan e Biklen (*apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986) que discutem o conceito de pesquisa qualitativa e apresentam cinco características básicas: 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessa pesquisa é rico em detalhes e inclui transcrições de entrevistas e depoimentos; 3. O interesse do pesquisador é investigar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; 4. Nesses estudos existe sempre uma tentativa de captar a perspectiva dos participantes, ou seja, a maneira como os entrevistados encaram as questões que estão sendo abordadas; e 5. A análise dos dados tem a tendência de se tornar um processo indutivo, pois os pesquisadores não têm a preocupação de buscar hipóteses antes do início dos estudos.

Concordamos com Souza (2007) ao afirmar o entendimento existente na pesquisa qualitativa, em que o pesquisador está o tempo todo interagindo com o sujeito e com o objeto, e esses também com o pesquisador. Pesquisador e o sujeito são “partes” fundamentais diante da abordagem qualitativa.

Em Chizzotti (*apud* SOUZA, 2007, p.19) percebemos que “o pesquisador é um ativo descobridor dos significados das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” e, principalmente, que deve haver uma desvinculação de preconceitos, para que haja um comprometimento com a pesquisa, obtendo uma compreensão maior dos fenômenos.

Souza, por meio do estudo de Chizzotti, afirma que o autor acredita que “a dialética insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento.” (CHIZZOTTI *apud* SOUZA, 2007, p.19).

Ainda de acordo com Souza (2007), Chizzotti acredita que “todas as pessoas que participam da pesquisa são sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas

adequadas para intervir nos problemas que identificam”. (CHIZZOTTI *apud* SOUZA, 2007, p.19).

O primeiro passo em relação às formalizações referentes à pesquisa foi solicitar ao Coordenador do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), Sr. Luiz Carlos Medina, a autorização para utilização dos dados coletados por esse órgão na pesquisa, em Correspondência Interna (CI), expedida em 13.2.2007 (Anexo A). Com a autorização da chefia direta da Senhora. Márcia Pinheiro dos Santos, iniciou-se a análise dos dados pela leitura do Relatório Estatístico do ano de 2006, o qual registra um alto índice de denúncias de maus-tratos em uma determinada região do município de Campo Grande, que chamaremos de “Região IV”.

Em princípio, a pesquisa seria realizada em três escolas dessa região, que foram selecionadas por meio de sorteio aleatório com a presença do Senhor Medina, coordenador do CREAS Sul. Foi então que demos início ao contato com as três escolas selecionadas, realizando contato com o(a) diretor(a) de cada uma delas. Entregamos uma cópia do projeto de pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) e ficamos de retornar a ligação para verificar o interesse ou não da escola em autorizar a pesquisa.

Terminado o prazo dado, retornamos às escolas, mas somente duas delas autorizaram o desenvolvimento da pesquisa. Após essa autorização, entramos em contato com os professores de 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, participando da reunião pedagógica e mantendo contatos nos intervalos das aulas, ou seja, conversando com os professores para tentarmos estabelecer um clima de aceitação e para que pudessem se sentir tranquilos e confiantes ao falarem sobre a questão dos maus-tratos.

Em relação ao estabelecimento de um clima de confiança entre entrevistador e entrevistado, Lisboa & Koller fazem algumas considerações:

O primeiro momento da entrevista deve ser dedicado ao *rapport*<sup>15</sup>, que é imprescindível para a criação do vínculo profissional-pessoa focalizada. Este primeiro momento é importante também para garantir o entendimento dos participantes acerca dos procedimentos da pesquisa, do contrato de sigilo e da ausência de expectativa do pesquisador sobre respostas certas e/ou erradas. Neste momento, é fundamental expressar o respeito pelo ser humano com quem se está trabalhando e preservar a autonomia deste, que decidirá participar da pesquisa e

---

<sup>15</sup> Rapport é uma palavra francesa que significa harmonia, confiança, segurança e compreensão (com os outros ou consigo mesmo). Ter rapport com os outros significa ter relacionamentos de qualidade. Ter rapport consigo mesmo significa ter um diálogo interno produtivo, não ignorar os reclames da própria alma. Disponível em: [http://www.portalmc.com.br/pnl\\_artigo15.htm](http://www.portalmc.com.br/pnl_artigo15.htm). Acesso em 19 agosto 2008.

emitir seu consentimento informado. (grifo do autor) (LISBOA; KOLLER *apud* LISBOA; KOLLER, 2002, p.195).

Antes de darmos início às entrevistas, explicamos aos possíveis participantes os procedimentos da pesquisa, ou seja, a utilização de um questionário semi-estruturado que direcionaria nossas conversas e o uso do gravador, a garantia do sigilo, tentando estabelecer um ambiente de confiança, em que o profissional pudesse de uma forma aberta, sem medo de represálias por sua forma de pensar, dizer o que pensava acerca da temática.

Percebemos que muitos dos profissionais entrevistados tiveram receio de responder incorretamente nossa pesquisa. Explicamos, ainda, a estes profissionais que nossa pesquisa não tinha a finalidade de avaliar o certo ou errado, mas sim de levantar e conhecer os modos de ver e encarar a problemática dos maus-tratos, e que o importante eram as concepções e práticas que tinham em relação à problemática abordada. Durante as entrevistas percebemos entre os professores entrevistados, de uma maneira geral, naturalidade ao responder os questionamentos feitos.

Após as considerações feitas e as alterações realizadas dentro do projeto de pesquisa, e com os documentos de autorização para o desenvolvimento da pesquisa nas escolas<sup>16</sup>, apresentamos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, universidade mais próxima do local onde seria realizada a pesquisa, ou seja, em Campo Grande/MS, que o aprovou após análise. (Anexo C).

Ressaltamos, ainda, que a entrevista só teria início após a leitura, concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e declarado interesse do profissional de educação em participar da referida pesquisa. Mesmo com a autorização da escola para o desenvolvimento de nosso trabalho, os profissionais tiveram o livre arbítrio em participarem ou não da pesquisa.

A pesquisa abrangeu os professores de duas escolas de Campo Grande/MS, do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental da rede pública municipal, tendo, desta maneira, como entrevistados os profissionais da educação que convivem diariamente com crianças, determinadas para esta pesquisa, e que pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), art. 2.º, são denominadas como pessoas de até doze anos de idade incompletos. Após a conclusão da pesquisa será realizada uma devolutiva aos profissionais de educação participantes, bem

---

<sup>16</sup> Por questões éticas, tais documentos não foram anexados, pois desta forma estaríamos identificando as escolas participantes da pesquisa e violando nosso acordo assinado entre os entrevistados, através do TCLE.

como para aqueles que não participaram dela, apresentando a pesquisa e realizando uma capacitação em relação aos maus-tratos contra crianças.

A delimitação dos professores foi estabelecida pelo motivo de eles serem os responsáveis pelas turmas do 1.º ao 5.º ano. Já a escolha por diretores e orientadores educacionais foi em decorrência do atendimento amplo a todas as séries presentes nas escolas. Os professores das referidas séries atendem um público que vai dos cinco aos doze anos de idade aproximadamente. Dessa forma, os pesquisados foram os profissionais que trabalhavam diretamente com o público que apresenta maiores índices de violência, as crianças até doze anos incompletos de idade. Os dados do S.O.S. Criança, de 2002, confirmam que muitas crianças vitimizadas encontram-se na faixa etária compreendida entre a 1.ª e o 5.ª séries do ensino fundamental. De acordo com tais dados, 42% dos casos compreendidos na faixa etária de 0 a 6 anos, e, em seguida, os 24% na faixa etária de 7 a 12 anos são tidos como os mais vulneráveis aos maus-tratos. Contabilizando, assim, 68% dos casos de maus-tratos contra crianças na faixa etária de 0 a 12 anos, sendo essas mais expostas aos maus-tratos cometidos pelos adultos ou pessoas mais velhas. (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Após os subsídios mencionados, apresentamos os objetivos desta pesquisa:

### **Objetivo geral**

- Caracterizar o universo de informações que diretores(as), orientadores(as) educacionais e professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 5ª série), da rede municipal de Campo Grande/MS, têm sobre os maus tratos sofridos pelas crianças.

### **Objetivos específicos**

- Verificar os conhecimentos desses profissionais sobre as legislações referentes aos direitos das crianças e adolescentes.
- Identificar o posicionamento que seria adotado pelos profissionais diante da suspeita ou confirmação de maus tratos ocorrendo com seus alunos(as).

Os dados obtidos por meio da pesquisa serão organizados em forma de material de capacitação e utilizados junto aos profissionais da educação em capacitação ou seminários, visando uma formação continuada sobre o tema dos maus-tratos.

## 4.2 Sujeitos da pesquisa

Chamaremos as duas escolas que aceitaram participar da pesquisa de **Escola A** e **Escola B**. Na escola A foram entrevistados quatro professores, a orientadora educacional e a diretora, e na escola B, cinco professores, a orientadora educacional e a diretora adjunta<sup>17</sup>, totalizando treze participantes. Inicialmente tínhamos como intenção, no caso de desistência de uma das escolas, procurarmos outra escola para concluirmos a pesquisa. Entretanto, levando em consideração a demora na análise feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o fato de estarmos realizando as entrevistas no final do ano letivo e a necessidade de seguirmos o cronograma proposto, optamos pelos treze profissionais da educação que aceitaram participar da pesquisa.

Dentre esses participantes, houve uma variação na idade de 24 a 53 anos, sendo que uma se encontrava na faixa etária de 50 a 59 anos, nove tinham entre 40 e 49 anos, dois na faixa de 30 a 39 anos e um entre 20 e 29 anos.

Em relação à experiência profissional, a variação encontrada foi de dois a 28 anos de profissão. Seis profissionais da educação tinham entre 20 e 28 anos de profissão e outros seis de 11 a 19 anos de experiência, restando apenas um profissional com dois anos de trabalho docente.

Em referência à formação profissional, seis profissionais entrevistados afirmaram possuir o magistério e serem licenciados em Pedagogia, cinco apenas o licenciamento em Pedagogia, um em Letras e outro em Educação Física. Apenas o profissional com dois anos de experiência não possui pós-graduação, os outros doze participantes envolvidos na pesquisa afirmaram possuir especialização.

## 4.3 Instrumento

As entrevistas realizadas com os professores, diretores e orientadores educacionais foram semi-estruturadas, com questões previamente formuladas, criadas a partir dos objetivos da pesquisa e da literatura estudada (BRINO; WILLIANS *apud* CAMARGO,

---

<sup>17</sup> Anteriormente designada como Vice-Diretora, profissional que responde pela Diretora em sua ausência.

2005), e por acreditarmos na relevância de trabalhos desta natureza quando apontam que a instituição escolar mostra-se como um lugar ideal para a detecção e intervenção em casos de abuso sexual infantil, uma vez que o principal agressor geralmente encontra-se na família. Ressaltando que isso não ocorre somente em casos de abuso sexual infantil, mas em todos os tipos de violações de direitos das crianças e na temática dos maus-tratos em geral. A escola em particular consegue identificar várias outras tipologias de maus-tratos, como o próprio bullying, o trabalho infantil, a violência escolar, entre outros descritos na parte teórica, no capítulo dois desta Dissertação.

As questões foram elaboradas de maneira que o entrevistado pudesse fazer depoimentos e utilizasse a sua própria linha de raciocínio. Pelo depoimento dos entrevistados, percebemos que os profissionais tinham uma resistência à questão das gravações das entrevistas, pois afirmaram estar habituados a questionários prontos e muitos quiseram ler o roteiro antes de iniciar a entrevista. Fora explicado que o interesse da pesquisa é o conhecimento do profissional de educação diante dos maus-tratos. Percebemos, então, que depois desses esclarecimentos, conseguimos criar um clima de aceitação e interação entre os entrevistados e a pesquisadora. Segundo Ludke e André, quando se estabelece um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações deverão fluir de forma notavelmente autêntica:

[...] na entrevista o clima que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

Ainda sobre entrevista, concordamos com Ludke e André ao discorrerem sobre a entrevista e entrevista semi-estruturada:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

[...] a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. (LUDCKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

Concordamos com Ludke e André (1986) quando afirmam que nos dias atuais na pesquisa em educação é mais adequada a utilização de um tipo de entrevista que se aproxime de esquemas mais livres, menos estruturados, pois as informações que se pretendem

obter e os informantes que se quer contatar (geralmente professores, diretores, orientadores, alunos e pais) são mais abordáveis quando o instrumento utilizado é mais flexível.

Seguimos um roteiro de questões que nortearam as entrevistas semi-estruturadas, e que foram previamente gravadas com os profissionais de educação e posteriormente transcritas. O roteiro continha os itens relacionados abaixo:

1. Dados pessoais (idade, tempo de profissão);
2. Formação (grau de escolaridade);
3. Conhecimentos sobre maus tratos:
  - a) Aspecto conceitual – o que você pensa, acredita e considera que sejam maus tratos e quais as causas dos maus tratos nas crianças;
  - b) Indicadores dos maus tratos no comportamento da criança;
  - c) Conseqüências que os maus tratos acarretam para o desenvolvimento integral do aluno (aspectos biológico/físicos, aspectos psicológicos, sociais, em âmbito de aprendizagem etc.);
  - d) Atitudes que tomariam diante de suspeita ou confirmação de um caso de maus tratos envolvendo seus alunos;
  - e) Tipo de apoio que acredita ser possível de ser oferecido por parte da escola / professor;
  - f) Qual seria o papel da escola e da educação no enfrentamento ao fenômeno dos maus tratos, tanto em âmbito mais focal como mais amplo;
4. Informações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (especificamente no que diz respeito à violência doméstica contra crianças e adolescentes):
  - a) O que conhecem sobre o ECA no que se refere à responsabilidade da escola / professor nos casos de conhecimento de violência cometida contra crianças e adolescentes e se os participantes concordam com essa determinação do ECA;
  - b) Conhecimento dos órgãos que recebem denúncia dos casos de violência contra crianças e adolescentes. Nos casos de suspeita ou confirmação de maus tratos em suas escolas, para que órgão encaminharia o caso e como seria feito esse encaminhamento.

As conversas informais com os professores, diretoras e orientadoras educacionais também foram consideradas e nos serviram de fonte de informações, as quais ocorreram por meio de depoimentos realizados durante ou ao final das entrevistas.

Por intermédio das diretoras das escolas e orientadores educacionais foram repassados horários dos professores que atuavam nas séries de interesse para a pesquisa, ou seja, de 1.º a 5.º ano. Desta forma, foram realizadas as entrevistas individuais com os profissionais de educação que demonstraram interesse em participar da pesquisa, dentro da própria escola, e gravadas com prévia autorização dos participantes. Ressaltamos que, de aproximadamente 25 profissionais abordados para participarem da pesquisa, treze demonstraram interesse e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

As entrevistas foram gravadas e, após transcrição literal, passaram por um processo de organização, eliminando desta maneira alguns vícios de linguagem que poderiam fazer com que o foco principal da resposta fosse modificado. Foram, então, agrupadas por categorias de análise.

Procuramos dividir os dados coletados nas entrevistas em categorias, de acordo com os objetivos já explicitados. Nesse sentido, conseguimos dividir os dados em três categorias maiores:

1. Informações sobre maus-tratos contra as crianças, pelas quais serão apresentados os conhecimentos e informações sobre: os conceitos, as causas, as conseqüências e indicadores;
2. Posicionamento dos profissionais de educação ante a suspeita ou confirmação de maus-tratos contra seus alunos, que nos possibilitou conhecer as suas atitudes e opiniões a respeito do papel da escola e do professor no enfrentamento da problemática;
3. Informações acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, que se refere à responsabilidade da escola e dos profissionais na denúncia e seus conhecimentos sobre os órgãos que recebem a denúncia de maus-tratos contra crianças e adolescentes.

Considerando as três categorias de análise, apresentaremos a seguir os dados da pesquisa, sem fazer distinção entre Escola A ou Escola B, pois entendemos que o importante nesta pesquisa é identificar os conhecimentos dos profissionais de educação perante os maus-tratos, independentemente da instituição na qual trabalham. As duas escolas participantes fazem parte de uma mesma região do ponto de vista geográfico e são de responsabilidade do município de Campo Grande/MS.

Conforme apresentado anteriormente, a pesquisa foi realizada em duas escolas municipais com treze profissionais de educação que lá trabalham. Participaram da pesquisa duas diretoras (sendo uma delas adjunta ou vice-diretora), duas orientadoras educacionais, um professor de educação física e oito professoras das séries iniciais, do 1.º ao 5.º ano.

## 5.1 Informações sobre os maus-tratos contra crianças: conceitos, causas, indicadores/consequências

A investigação nos revelou que os professores demonstraram noções consideráveis sobre a conceituação dos maus-tratos, tendo em vista afirmações de que os maus-tratos ocorrem desde a negligência em deixar uma criança pequena ir sozinha à escola até deixá-la sem alimentação correta. Alguns demonstraram uma visão mais abrangente da temática, e outros concepções mais restritas, visto que consideram maus-tratos apenas àqueles comportamentos que deixam hematomas nas crianças, como podemos verificar em algumas respostas:

- “Como eu defino maus-tratos? Acho que tudo que fere o crescimento, que impede que a criança seja natural, que seja uma ausência de ética mesmo em torno dela eu considero violência. Que a impeçam a crescer e se expressar de forma natural se torna uma violência, é uma forma de maus-tratos.” (professora, 43 anos).

- “Maus-tratos subentendem aquela criança que chega com lesões, hematomas [...]”. (orientadora pedagógica, 44 anos).

- [...] “mau-trato pra mim não é só bater, espancar, a questão alimentar, não se empenhar, não tomar ciência do que está acontecendo na escola, que no caso eu acho isso uma negligência, a meu modo de ver é um mau-trato, a criança fica à toa, pra lá”. (professora, 43 anos).

Percebemos, ainda, que pela fala dos entrevistados existe uma visão mais tradicional/clássica de maus-tratos, associados à violência doméstica – violência física, psicológica, sexual, negligência. Essas conceituações são mais divulgadas e conseqüentemente consistiram na maioria das respostas. Algumas respostas apresentaram uma visão mais ampla da temática, incluindo, por exemplo, uma definição de trabalho infantil e duas sobre violência conjugal. Sobre exploração sexual ou, ainda, de maus-tratos institucionais, dentro da escola e outras instituições que atendem crianças, não foram relatadas.

- “[...] essa idéia do maltrato tá muito ligada ao poder econômico, daí talvez você veja a rejeição talvez dos colegas, mas e a criança que sofre maus-tratos em termo de família, por ter uma família desestruturada, maltratada porque ela vai trabalhar muito cedo, ainda criança [...]” (professora, 45 anos)

Uma professora em especial ressalta a questão do bullying, mas sem fazer uma definição da terminologia, tece considerações sobre o comportamento que ela chama de

competitivo dentro da escola e ainda sobre as implicações futuras desse comportamento percebido durante a infância, pois x acredita que a criança que possui brincadeiras mais agressivas e quer ser sempre o primeiro tende a se tornar um adulto competitivo, até mesmo utilizando-se da violência para conseguir inserção no mercado de trabalho:

- “Todas as crianças estão conversando umas com as outras, elas já estão gritando, grita, o tempo todo gritando, a brincadeira deles já é de grito, soco, pontapés e tudo [...] Porque quando ele vai crescer isso aí vai levar ele lá na frente, ele pega e ele fala mal do colega, fala mal do colega para o chefe, pro chefe ficar com raiva do colega, para falar que ele é santinho, isso aí é uma violência também.” (professora, 41 anos).

Uma das professoras entrevistadas faz um relato da violência conjugal que seria a criança presenciar a violência física e emocional entre os pais (SANI, 2002):

- “Porque eu falo pra você, a gente chama a criança e a criança conta, ah, esta noite meu pai bateu na minha mãe, mas a gente fica sabendo disso, mas a gente é impotente porque nós não podemos ajudar lá na casa”. (diretora, 49 anos).

- “Porque quando essa criança chega a me contar [...] elas falam o que dá vontade de falar, elas falam mesmo. Eles falam mesmo: ah, professora meu pai bateu na minha mãe! Ah, professora hoje meu pai foi preso! Então eles têm muita liberdade e eu me acho privilegiada.” (professora, 45 anos).

Conforme abordado na parte teórica desta Dissertação, buscar uma definição para maus-tratos não é uma tarefa fácil, pois os maus-tratos estão inter-relacionados diretamente com a questão da violência, sua amplitude, complexidade e ambigüidade, tornando-se ainda mais difícil a sua conceituação.

Concordamos com Martins (2002) sobre a dificuldade para quem pretende abordar a temática dos maus-tratos infantis, pois a bibliografia especializada apresenta grande dispersão e fragmentação, numa multiplicidade de definições mais ou menos vagas, generalistas ou abstratas, sobrepostas com definições diversas. Ainda de acordo com a autora, os maus-tratos apresentam-se como um fenômeno multifacetado, suscetível de análise, em função de critérios diversos e de variadas dimensões.

A dificuldade da definição de maus-tratos está na complexa variação de fatores envolvidos, como causas, conseqüências, situações, severidade, intensidade, conceitos culturais. E de acordo com Starr, Dubowitz e Bush (*apud* CANHA, 2003) não existe a possibilidade de uma definição poder, por si só, dar conta da complexidade de todo e cada caso de mau-trato.

Em relação às causas dos maus-tratos, percebemos que a maioria dos profissionais de educação acredita que as causas dos maus-tratos estejam fortemente ligadas a fatores de estrutura familiar, econômica e social do país, num processo que podemos denominar de exclusão social.

- “A própria sociedade, a difícil vida que o pai leva, às vezes o pai é alcoólatra, são pessoas com pouca formação, que a própria sociedade não dá condições e aí eu acredito que junta tudo, tudo um pouco e esse pai se torna agressivo e acaba descontando nas crianças.” (orientadora educacional, 44 anos).

Concordamos com Faria quando fala que o Brasil é um país com distribuição de renda extremamente desigual:

Além da distribuição de renda extremamente desigual que caracteriza o país, diversos outros mecanismos contribuem para que a população de crianças e adolescentes concentre, em termos relativos, nas famílias mais pobres, cabendo destacar, entre outros, a fecundidade diferencial por estratos de renda (e de escolaridade dos pais), o volume menor de força de trabalho apta a integrar-se no mercado de trabalho nas famílias mais jovens e a discriminação que mulheres e adolescentes sofrem neste mercado. (FARIA *apud* GUERRA, 1998, p.24).

Apenas uma professora fez referência aos maus-tratos serem causados por educadores, afirmando que:

- “[...] então eu vejo maus educadores, a gente até se inclui assim, porque a gente peca também, às vezes fala alguma palavra que gera um mau-trato a essa criança [...]o mau-trato tava vindo tanto da escola, da mãe já ter ido em outras escolas porque ele não estudava aqui, da professora ter chamado ele de burro, que ele não aprendia, aquilo ficou nele, pelo grito, o mau-trato do berro[...]” (professora, 42 anos).

Percebemos pela fala da maioria dos profissionais de educação que há uma crença generalizada de que somente os pais e/ou responsáveis pelas crianças são os causadores dos maus-tratos. Os maus-tratos sendo cometidos pelos profissionais da educação, cometido entre pares e por diversos níveis da sociedade não são vislumbrados de um modo geral, apenas em dois casos específicos. Acreditam, ainda, que o papel do professor é somente a instrução acadêmica ou educação científica, sendo que a educação deveria vir da família, não sendo esta de responsabilidade deles, o que mostra certa desconsideração de seu papel como educadores e abrindo mão de seu compromisso ético e profissional, pois como afirma a LDB, por meio do art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” A LBD, ao fazer referência ao Estado, quer dizer o educador, o profissional de educação, mas infelizmente os profissionais não enxergam desta maneira.

As entrevistas continuaram a denotar um caráter estritamente familiar à prática dos maus-tratos, como podemos verificar abaixo:

- “[...]e a mãe o pai por falta de não ter paciência, ela falou que quando ia tomar leitura e ele errava, ela já metia a mão, tapa, tabefe mesmo, ela já perdia, ela chegou até contar pra mim e pra orientadora, que um dia ela rasgou um livro pra não acabar com ele, então você vê, como que esta criança ia desenvolver o aprendizado dentro dos maus-tratos que ele vive, que ele não tem amor, porque onde tá o ensinamento?” (professora, 42 anos)

- “Muitas mães não têm paciência, de que estão fazendo a coisa muito errada, então a gente tem que ir devagarzinho também, de fazer um trabalho de incutir, de mostrar pelos caminhos. Porque tem mãe que chega aqui e diz Ah, eu não sei o que quê faço com fulano! Ou aquela frase pior. Ah, meu filho é assim mesmo professora! Como se a criança tivesse vindo ao mundo desse jeito. Então ela fala isso como se ela não tivesse participação nenhuma nisso, como se a família não tivesse participação nessa conduta”. (professora, 43 anos)

Alguns entrevistados denotam, em de suas falas, que a existência da figura paterna e materna são essenciais dentro de um lar, revelando uma visão tradicional, uma atitude mais conservadora sobre a formação e função da família nuclear burguesa no que diz respeito à conceituação atual de família. Existe um entendimento de que, mesmo com muitas dificuldades, os pais precisam permanecer juntos, ou seja, a compreensão que eles têm sobre famílias e arranjos familiares interferem na identificação das causas de maus-tratos

Uma das entrevistadas, afirma que algumas crianças são culpadas pela separação dos pais, pois as discussões familiares acabam girando em torno da autoridade paterna e da submissão materna, de não haver uma suposta hierarquia familiar:

- “Ai eu detecto o problema, eu tenho uma aluna que eu já vi que o problema é a mãe dela, é o conflito de que o pai fala uma coisa e a mãe age outra. Os dois não são combinados na educação da filha. Aí o pai dá uma ordem, a mãe desobedece a ordem do pai, o pai fica irritado e a criança ali no meio. E ela começa a fazer joguinho entre os dois ali, em virtude, surgem as discussões. Aí surge, também, o desentendimento do pai e da mãe, levando até a separação por conta do filho e aí a família pega e dizima. Aí a criança ela vai pra escola e ela se sente frustrada, aí ela sente a falta deste pai. Esta família, é que esta estrutura, nem que o pai é só um enfeite dentro de casa, mas tem que ter pai e mãe pra manter esta família, isto é fundamental e pra isto você tem que abrir mão de muitas coisas, ter compreensão, amor, engolir muitas coisas, ser razoável pra poder haver o entendimento.” (professora, 41 anos).

Sarti (2005, p. 25) afirma que “embora a família continue sendo objeto de profundas idealizações, a realidade das mudanças em curso abalam de tal maneira o modelo

idealizado que se torna difícil de sustentar a idéia de um modelo ‘adequado’. Não se sabe mais, de antemão, o que é adequado ou inadequado relativamente à família [...] a família contemporânea comporta uma enorme elasticidade.” Preocupamo-nos com a questão diretamente relacionada a esta suposta família “desestruturada”, tão presente nos relatos dos entrevistados, a qual seria a responsável pelos maus-tratos às crianças. Preocupação esta, exclusivamente, com tais afirmações e pensamentos desses profissionais em creditarem à família a causa da prática ou existência dos maus-tratos:

- “Seria a falta da estrutura familiar, é o que a gente mais percebe quando a gente está em contato com as crianças e que a gente vê estes acontecimentos e que a gente vai buscar, ver o que tá acontecendo, é aí que a gente vê que a carência de uma estrutura é enorme.” (professora, 39 anos).

- “Eu tenho mania de ir direto ao ponto, pra mim, há outras pessoas culpadas, mas de cara é família porque a família tem que dar toda uma orientação e já ensinar a auto-defesa pra este indivíduo, desde 05 anos, formação religiosa, essa formação de valores dentro de casa, pra aí quando ele for pra rua ele saber o que ele pode e o que ele não pode [...] e eu digo isso pra você, eu enquanto educadora, te dizer com autoridade porque é mais a gama de clientela que eu lido e até porque eu gosto desse tipo de criança porque essa idéia do maltrato tá muito ligada ao poder econômico, daí talvez você veja a rejeição talvez dos colegas, mas e a criança que sofre maus-tratos em termo de família, por ter uma família desestruturada [...] (professora, 45 anos).

- [...] “a instituição familiar infelizmente hoje está falida.” (professora, 43 anos)

Podemos questionar o que levou a professora a afirmar que “a instituição familiar infelizmente hoje está falida”. Baseada em que concepção ela faz tal afirmação? Apesar de não haver sido feito tal questionamento durante a realização da entrevista com ela, provavelmente exista como fundamentação para sua fala uma visão conservadora de família nuclear burguesa, idealizada, que não dá conta de expressar os diversos arranjos familiares da atualidade. Ou seja, se as famílias não se organizam mais em torno da figura paterna e materna com seus filhos biológicos, sendo providos por um pai com bom emprego, e protegidos e bem cuidados, a família não está funcionando a contento, e devido a isso, por sua não-funcionalidade, ela não se sustenta mais, estando falida. Em que medida as escolas também não podem ser questionadas sobre tal aspecto? As instituições escolares, na medida em que não estão cumprindo uma de suas funções principais, que se refere à construção do conhecimento e aprendizagem de qualidade de seus alunos, não estaria também com um mau funcionamento? Isso seria sinal de falência da instituição?

Concordamos com Gil (*apud* CANHA, 2003) quando afirma que maus-tratos são quaisquer atos de omissão ou negligência, perpetrados tanto por pessoas, instituições quanto pela própria sociedade, que privem a criança dos seus direitos e liberdades ou que, ainda, interfira no seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, desmistificando o senso comum, percebido na fala dos entrevistados, de que a família é a grande vilã da história dos maus-tratos infantis.

Alguns dos profissionais entrevistados mencionam superficialmente a questão econômica e social do país e da sociedade como produtora de maus-tratos, mas nada que denote um conhecimento explícito de entendimento dessas possibilidades

- “O que ocasionaria é problema familiar mesmo, cultura familiar e pelos pais, problema social mesmo. Porque às vezes o pai, a família tem na cabeça, né?! Questão de formação mesmo.” (professor, 24 anos).

- “[...] muitas vezes é o jeito da mãe mexer com a criança, pelo fato de hoje a mãe ficar o dia todo trabalhando, ela chega com uma carga já, nervosa, de como quê eu falo assim? De estresse e aí quando ela chega em casa, ela despeja esse estresse tudo dentro da casa porque muitas vezes, muitas dessas mães também é sozinha, o pai ele existe em forma de existencial só, mas participativa nenhuma. E muitas vezes eles abandonam também o próprio lar, então a mãe fica com a concepção de ser pai e mãe e tomar conta de tudo.” (professora, 41 anos).

Alguns entrevistados demonstraram o conhecimento da existência de um possível ciclo da violência, em que os pais foram vítimas na própria infância e acreditam que os filhos poderão sofrer os mesmos maus-tratos, com prejuízos em sua vida adulta, considerando, também, a questão econômica e social como um dos principais causadores dos maus-tratos infantis, conforme abaixo:

- “Vários fatores, primeiro o fator de ignorância mesmo da pessoa, que não tem uma cultura, ela já vem de uma cultura assim, minha mãe me batia, eu vou continuar batendo, eu apanhei, meu filho vai ter que apanhar e também a parte emocional da pessoa, que tá descontrolada e acaba descontando na criança ou com palavras nas pessoas, mas tem vários fatores, mas esse fator de ignorância que vem de família, eu apanhava, apanhei e não morri, meu filho pode apanhar e tem essa parte também, que hoje em dia a gente vive uma situação difícil e as pessoas às vezes não conseguem resolver uma situação e acaba descontando nas outras pessoas, nas crianças, aquilo que ela não conseguiu, aquilo que ela não tá conseguindo resolver, uma situação financeira, uma situação mesmo de relacionamento, tudo isso acaba gerando a situação de maus-tratos que acontecem hoje com nossas crianças.” (diretora, 49 anos).

- “[...] geralmente quando uma pessoa maltrata a outra pelo pouco conhecimento que eu tenho [...] mas são pessoas que já foram maltratadas na infância também, então elas não têm outro parâmetro ou uma pessoa que tem um problema psicológico que pode fazer com que ela maltrate a outra.” (diretora, 39 anos).

Apesar das autoras Brino e Williams abordarem especificamente a questão da violência sexual, concordamos com elas (*apud* CAMARGO, 2005) que são necessários estudos que aprofundem mais a disseminação e compreensão do Estatuto da Criança e do Adolescente e sobre a temática dos maus-tratos cometida contra crianças e adolescentes, por parte dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças, bem como nos cursos de Pedagogia. Faz-se necessário, ainda, o pensamento e a reflexão sobre os meios adequados para que educadores, que trabalham com crianças e adolescentes, adotem os procedimentos necessários nos casos de maus-tratos de forma efetiva, para que um maior número de denúncias seja feito

Entendemos a importância que a denúncia faz nos casos de maus-tratos envolvendo crianças, mas somente ela não atenderá os mais variados tipos de maus-tratos, pois acreditamos que maus-tratos seja toda e qualquer violação de direitos contra crianças, dessa forma ocorrendo entre pares (*bullying*), por parte dos educadores quando agem com preconceito, exclusão e não sabem lidar com as diferenças. Pensamos então na possibilidade do desenvolvimento de projetos que abordem intervenções dentro do ambiente escolar, envolvendo as relações interpessoais como foco de atuação, para que desta forma possam ser combatidas as outras formas de maus-tratos que não possuem a característica doméstica.

Sobre os indicadores e consequências dos maus-tratos infantis percebemos, durante as entrevistas e posteriormente às transcrições, quão próximos estão os indicadores e consequências dos maus-tratos nas crianças. Desta maneira concordamos com Camargo (2005) quando afirma que os indicadores não são de fácil constatação, levando em consideração a exigência de uma atenção mais seletiva do profissional ou de outra pessoa com as quais a criança se relacione. Talvez por isso, ao analisar os dados colhidos em relação à questão dos indicadores e consequências, percebemos a existência de um condensamento, uma suposta união dos indicadores e consequências. Os entrevistados, de uma maneira geral, têm a crença de que os indicadores e consequências aconteçam de maneira conjunta, nos vários casos identificados entre seus alunos.

A maioria dos profissionais não fez uma divisão quanto aos indicadores e consequências de/no comportamento das crianças vitimizadas, mas os principais comportamentos percebidos foram crianças agressivas ou retraídas/apáticas e dificuldade na aprendizagem e no relacionamento com outras pessoas. Mesmo não havendo uma separação explícita e consciente por parte dos entrevistados, a partir da transcrição dos dados, fizeram a separação entre eles para facilitar o entendimento dessas questões.

Azevedo e Guerra (1995) afirmam que a violência doméstica física tem como conseqüências orgânicas seqüelas provenientes de lesões abdominais, oculares, fraturas, queimaduras e a morte. Sobre as conseqüências psicológicas, as autoras relatam os sentimentos de raiva e medo quanto ao agressor, quadros de dificuldades escolares, desconfiança generalizada na relação com outras pessoas. As autoras afirmam que “o autoritarismo tem representado uma das conseqüências mais difusas e resistentes da punição física, criando paradoxal subserviência para com a autoridade e a rebelião contra ela” (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p. 51). A aceitação e tolerância da violência doméstica e parricídio ou matricídio, ou seja, quando a criança mata seu pai ou mãe, são considerados pelas autoras como a face negra do abuso infantil.

Ainda sobre as conseqüências, percebemos durante as falas dos entrevistados as dificuldades na aprendizagem escolar e no relacionamento com outras pessoas, que podem ser confirmados em Guerra (1998), quando afirma que as conseqüências psicológicas são de natureza variada, mas se destacam os sentimentos de raiva, de medo quanto ao agressor, quadros de dificuldades escolares e dificuldade quanto ao confiar nos outros.

- “Ele se diferencia pelo comportamento e pela aprendizagem. Ele acaba não tendo um bom rendimento. Ele se dispersa muito durante a explicação, na hora de fazer a atividade, ele passa a ser um aluno que ele não questiona muito, ele já não se interessa muito assim. Ele acaba não participando e deixando de aprender. Por ele ser uma criança, ele não tem assim muita noção das coisas, muitas vezes ele não entende o que acontece, ele acaba às vezes tendo medo de se aproximar e acontecer com ele o que está acontecendo em casa, então acho que distancia um pouco ele das relações. Ele não se torna tão social. Ele não fica aquela criança alegre, que está ali brincando, ele está afastado, ele se afasta das pessoas.” (professora, 39 anos).

- “Realmente a criança vem a não produzir, ela está sempre reprovando e aí você vai buscando saber o porquê que a criança não aprende e é realmente isso, devido aos maus-tratos que você vê. Isso acarreta no ensino-aprendizagem, não produz. Ela é uma criança fechada, não se socializa com os colegas, realmente é uma criança oprimida.” (orientadora educacional, 44 anos).

- “Uma das conseqüências realmente é o prejuízo cognitivo, a criança apresenta dificuldade para a aprendizagem [...]” (orientadora educacional, 53 anos).

Sobre os indicadores, as autoras Azevedo e Guerra (1995) definem vários indicadores que podem aparecer em conjunto ou isoladamente, tais como: a desconfiança em relação aos adultos; mudanças freqüentes e severas de humor; demonstração de receio e medo dos pais, bem como desculpas para não retornar ao lar; excessivamente tímidos, agressivos, passivos, submissos, retraídos; mudanças súbitas no desempenho escolar ou no

comportamento; dificuldades de aprendizagem; e, principalmente, indícios de que estão sofrendo violência física.

De uma maneira geral, ao analisarmos os dados coletados sobre os indicadores, percebemos uma predominância entre o comportamento agressivo e retraído nas crianças vitimizadas. As autoras Azevedo e Guerra (1995) dividem esses indicadores em orgânicos, na conduta de criança/adolescente, na conduta dos pais e no vínculo entre pais/filhos. Em nossa pesquisa foram analisados os indicadores no comportamento da criança, e percebido, durante as análises dos dados, que os indicadores orgânicos podem ser uma marca visível, como fraturas, entre outros. Esses foram relatados de uma maneira superficial e a agressividade e apatia foram eleitas como os indicadores mais nítidos no comportamento da criança vitimizada, seguido da mudança repentina de comportamento.

- “Geralmente é uma criança agressiva, na sua grande maioria é uma criança agressiva ou ela fica quieta, mas mudança sempre tem. No caso se o professor chegar e perguntar, na maioria das vezes, elas falam o que está acontecendo.” (professor, 24 anos).

- “[...] porque tem os dois lados, porque tem aquela criança que omite às vezes que fica quieto e não fala pra ninguém e tem mais aquele outro que já, que é a criança violenta porque ele está sempre já com medo de receber alguma coisa, qualquer coisa que você fala pra ele, ele já solta os cachorros, ele está em defesa, pronto pra atacar, geralmente essas crianças que a gente sente que estão prontas pra atacar, diante de qualquer coisa, eles fazem mais do que aqueles outros, mas tem alguns casos daqueles que omitem e omitem de uma vez, mas também esses quietinhos, o dia que eles também eles, olha, aí também é porque ele passou dos limites, mas geralmente são aquelas crianças que são violentas no dia-a-dia, estão sempre em posição de ataque.” (diretora, 49 anos).

Acreditamos que, de um modo geral, os dados fornecidos pelos entrevistados podem ser considerados satisfatórios em relação às concepções desses profissionais acerca dos indicadores e conseqüências dos maus-tratos. Devido ao fato de eles conviverem diariamente com esses alunos, conseguem identificar comportamentos adversos ao normal em seus alunos e ainda fazem uma leitura considerável sobre os indicadores e conseqüências da criança vitimizada.

Apesar do conhecimento técnico sobre os indicadores e conseqüências dos maus-tratos, tal conhecimento não garante que os profissionais de educação irão realizar efetivamente as denúncias. Precisamos, além de profissionais que identifiquem as crianças maltratadas, de profissionais que sejam sensíveis à causa dos maus-tratos ou cientes de seu dever como cidadão, da obrigação moral e legal em denunciar o fato ou suspeita de maus-tratos sobre os quais tenham conhecimento.

## 5.2 Posicionamentos dos profissionais de educação diante da ocorrência ou suspeita de maus-tratos com seus alunos

Nosso objeto de estudo foram as concepções e atitudes dos profissionais de educação sobre os maus-tratos contra crianças, levantadas por meio de entrevistas com orientadoras educacionais, diretoras e professores da Rede Pública Municipal de Campo Grande/MS. Percebemos nas respostas dadas que existe uma hierarquia a ser seguida e respeitada dentro das escolas dessa Rede e notamos que a maioria dos professores afirma que primeiramente encaminhariam o fato à Direção da Escola, incluindo orientação educacional e supervisão escolar. Após este repasse da suspeita de maus-tratos, houve a afirmação de que posteriormente a família seria chamada para conversar juntamente com a direção da escola, professor e orientação educacional.

Analisando os dados coletados, identificamos três professores que afirmaram que denunciariam diretamente ao Conselho Tutelar e os outros cinco disseram que procurariam a direção, orientação e/ou supervisão para que os encaminhamentos necessários fossem dados ao caso. Mas é importante fazer uma ressalva, pois entre os professores que disseram que o correto seria denunciar diretamente ao Conselho Tutelar, no decorrer de suas entrevistas afirmaram que sempre encaminham as suspeitas de maus-tratos para a orientação educacional.

- “Já até aconteceu aqui na escola, o que eu fiz foi encaminhar pra direção da escola. Daí pra direção encaminhar pro Conselho Tutelar.” (professor, 24 anos).

- “Imediatamente quando eu tomo conhecimento, eu já venho na orientação, já repasso o caso, pra que a escola tome as devidas providências.” (professora, 39 anos).

- “Quando eu suspeito que tem alguma coisa além da coisinha mais tranqüila, eu chego aqui na direção e falo: eu não sei, mas eu acho que está acontecendo alguma coisa fora do normal [...]Então que quê eu faço? Eu trago aqui, olha está acontecendo alguma coisa, essa menina foi maltratada, judiada, alguma coisa assim. Aí daqui se encaminha, aí nós chamamos os pais, aí você tem que encaminhar de acordo.” (professora, 43 anos).

Uma professora afirma que o primeiro passo tomado por ela é conhecer a família para tentar, de alguma forma, ajudá-los. Nosso questionamento é: Seria esta a atitude mais adequada em se tratando de uma possível família abusadora? Percebemos, ainda, pelos próprios relatos durante as entrevistas, que essa atitude poderia não ter se tornado a melhor

alternativa. Desta forma, pensamos se não é chegada a hora de serem revistas as atitudes diante dos maus-tratos dentro das escolas por seus profissionais. Pois, apesar, de ser estabelecida por lei a necessidade da formalização da denúncia, esta não é a postura tomada, percebida nos relatos dos profissionais de educação entrevistados:

- “Aí eu venho e relato pra orientadora, a orientadora mandou chamar o pai, o pai veio, aí a gente conheceu o pai e aí a gente realmente percebeu que dava dó, nós a chamamos pra conversar junto com o pai e ela já veio, sabe tremendo, parecia que ela estava vendo um verdadeiro monstro. Aí o pai já veio dizendo que a mãe era tudo, que a filha não prestava e por aí afora, além de falar todas estas coisas e que ele teria que cuidar dela e que ela não teria amigos, sabe e aí a gente trabalhou e infelizmente o que a gente conseguiu foi perder a aluna. O pai tirou da escola [...] (professora, 42 anos).

- “Aí quando acontece da família se sentir incomodada, porque você vai e incomoda, chama uma vez, chama hoje, chama amanhã, fica chamando e aí quando ela se sente incomodada, ela tira a criança. Leva pra outra escola. Então, o problema continua. Eu acho que a responsabilidade é dos pais, os pais estão muito irresponsáveis. E aí após esgotar toda a saliva e possibilidades da escola, encaminhamos pro Conselho Tutelar.” (professora, 44 anos).

- “[...] mas a primeira coisa que eu faço é estar conhecendo os responsáveis, conversando. Eu incomodo muito nesse sentido, eu estou sempre chamando, conversando, tentando entender como é que está criança vive, como ela é tratada, qual o relacionamento entre mãe e filho pra que eu possa ajudá-los. Então o primeiro passo é conhecer mesmo, eu incomodo um pouco, eu chamo o ano inteiro se for necessário, mas eu estou aí sempre tentando.” (professora, 43 anos).

- “Quando a gente tem uma suspeita, a gente tenta deixar que a criança conte àquilo que ela está vivendo. Dependendo da situação a gente chama a família pra conversar, pra manter um diálogo, no sentido da informação. Aí dependendo da informação que a família traz isso vai se confirmar ou não. E quando é confirmada a gente faz uma denúncia ao Conselho Tutelar.” (orientadora educacional, 53 anos).

Notamos que existe um grande equívoco em relação aos encaminhamentos necessários a uma suspeita de maus-tratos, como podemos verificar nas da fala das duas diretoras entrevistadas:

-“Olha primeiramente a gente procura conversar com a criança de uma maneira que não vá chocá-la, deixá-la mais insegura do que ela já tá né. Para que ela confie na gente e conte o que está acontecendo. E se gente conseguir algum tipo de testemunha para poder tá ajudando[...]A gente tem que preservar a criança pra ter certeza do que está acontecendo, porque às vezes a coisa não é bem como ela pinta, então a gente prefere fazer de uma forma bem segura, até pra proteger a criança.” (diretora, 39 anos)

-“A gente percebe que às vezes a criança está indo bem, de uma semana pra outra ela começa a mudar o comportamento ou ela fica muito quieta ou ela fica muito agitada. Aí o que quê a gente faz, a gente chama a criança e conversa, e aí o que quê ta acontecendo, a criança geralmente ele conta o que ta acontecendo, nós tivemos um caso de uma aluna que ela contou pra professora numa redação, aí quando a professora pegou aquela redação, a professora ficou atônita, aí trouxe pra gente,

inclusive hoje essa menina... nós fizemos aquela notificação, aquela ficha de notificação que vem pra gente, pra gente tá fazendo este cadastro, acredito que seja da secretaria da criança, aí a gente encaminha pro Conselho Tutelar. A gente coloca nesta ficha tudo, o nome da criança, o nome da mãe, e o Conselho toma as providências. Porque é assim, no caso desta menina nos chamamos a mãe e ela disse que não sabia de nada, mas com certeza ela sabia, hoje a mãe tá em acompanhamento psicológico.” (diretora, 49 anos)

Esta necessidade de comunicar à família sobre a formalização de uma denúncia ou até mesmo no intuito de conseguir testemunhas para o fato, não são necessários e ainda podem colocar em risco a vida das crianças vitimizadas. O ECA é claro ao determinar em seu art. 245:

**“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 (grifos nossos) ou adolescente:**  
Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.” (BRASIL, 2003, p.53)

Concordamos com Libório *et al* sobre a análise na fala dos profissionais de educação, sobre suas atitudes em relação à denúncia, quando afirma a existência de:

[...] vários núcleos de resistência relativos à problemática, como: reflexos do encaminhamento sobre suas vidas, as represálias, as perseguições dos familiares denunciados, as dificuldades na possível participação em processos judiciais, tendo seus nomes revelados, a hierarquia presente na instituição escolar, a falta de integração entre os membros da equipe escolar que dificulta ações mais coletivas e ainda a incerteza da punição do agressor. (LIBÓRIO *et al*, 2007, p.159).

De acordo com a fala de uma professora entrevistada, percebemos quão presentes estão o medo e a impotência, alicerçando a resistência em realizar uma denúncia:

- “Tanto é que esta criança que eu comentei, que o pai entrou e ameaçou nós todos, o pai tirou e até hoje a criança mora com o pai, continua com o pai, morando com o pai, mas que quê adiantou? O pai foi preso, mas continua com a criança. Nós temos família, todos tínhamos medo de sair do portão pra fora da escola, ele ameaçou várias vezes dentro da escola, ficou preso uns 15 dias. E hoje a criança mora com o pai. E você acha que acabou a violência? Ela continua sendo mulher dele, até o dia em que engravidar, tiver um filho e sabe-se lá o quê mais.” (professora, 44 anos).

Conforme Moreira (*apud* LIBÓRIO *et al*, 2007, p. 159) “a sociedade construiu em seu imaginário uma representação dos abusadores como figuras poderosas, capazes de vingar-se de quem quer que os denuncie e que são impunes perante a lei. Certamente, nossa omissão em notificar os casos suspeitos aumentem as chances dos crimes

sexuais ficarem impunes.” Indo além da denotação sexual, as chances de que todos e quaisquer tipos de maus-tratos acabem ficando sem a culpabilização efetiva.

O medo e o sentimento de impotência, aliados à divulgada impunidade dos agressores, são fortes entraves na questão da temática dos maus-tratos infantis e nas efetivas denúncias a serem realizados por nós cidadãos brasileiros. Percebemos uma cultura forte e presente de que esses agressores podem ameaçar as famílias dos profissionais da educação entrevistados, como abaixo:

- “Nesta escola eu estou há menos de um ano, o primeiro caso foi esse, dessa criança. Nós acionamos o conselho, acionamos o S.O.S. Criança pra poder vir na escola e levar a criança. Aí levou, não apareceu mãe, ficou numa casa abrigo, o pai foi preso, essa criança morava com um irmão e não era só ela que era abusada, o irmão também, que tinha onze anos e não sei de mais nada. Nós fizemos a nossa parte, mas se você insistir você de repente você vai acabar pagando por aquele ato, fazendo alguma coisa contra a família da gente.” (professora, 44 anos)

Questionamos sobre este receio percebido durante as entrevistas em denunciar ao Conselho Tutelar ou a outros órgãos responsáveis pelo recebimento de denúncias e sobre partir para uma resolução interna, chamando a família na escola. Seria por não dar crédito a órgãos como o Conselho Tutelar, S.O.S. Criança, entre outros? Ou, indo mais além, será que esses serviços realmente são eficazes no combate aos maus-tratos infantis? E, ainda, alguns professores se sentem desprotegidos em fazer a denúncia, ameaçados e coagidos pelos pais agressores. Ilustremos com algumas falas dos profissionais de educação:

- “Eu acho que não resolve muito não, não adianta. Eu conheço alguns conselheiros, a gente comenta, eles dizem que não tem o que fazer, tenta, mas não consegue, e é complicado, esse lado aí eu acho que não funciona. Não funciona, pode ser artificial. Vamos fazer isso, mas quando... não vai pra frente. Tanto é que esta criança que eu comentei, que o pai entrou e ameaçou nós todos, o pai tirou e até hoje a criança mora com o pai, continua com o pai, morando com o pai, mas que quê adiantou? O pai foi preso, mas continua com a criança. Nós temos família, todos tínhamos medo de sair do portão pra fora da escola, ele ameaçou várias vezes dentro da escola, ficou preso uns 15 dias. E hoje a criança mora com o pai. E você acha que acabou a violência? Ela continua sendo mulher dele, até o dia em que engravidar, tiver um filho e sabe-se lá o quê mais. Eu acho que não resolve muito essa lei não. (Professora, 44 anos)

- “Eu com sinceridade, neste bairro que a gente trabalha, dependendo de uma situação, porque nós temos uns alunos que a gente sabe que a família é de bandido, eu não teria coragem de colocar meu nome a tapa não, eu não tive coragem. Eu tive coragem nestes dois casos porque a gente chamou a família e disse a gente vai fazer isso, isso e isso e com autorização da família. Mas se fosse assim num caso de um pai violento, de uma coisa assim, nós sentimos insegurança. Então eu acredito que eu faria uma denúncia, então eu acho, eu sou contra de falarmos que nós somos obrigados, por conta disso, porque quem é que vai garantir minha segurança amanhã? Porque você denuncia, aí o S.O.S. ou o Conselho vai lá e tira essa criança

da família. E aí? Eles vão vir na escola, vai falar que foi a escola que denunciou.  
(Diretora, 49 anos)

Percebemos, ainda, pela fala dos profissionais entrevistados, que há um desconhecimento das legislações contida no ECA, embora todos tenham afirmado durante as entrevistas que sabem que a denúncia deve ser feita, que não deve haver omissão. No entanto, notamos a hierarquia presente dentro da instituição escolar, em que os casos devem ser todos repassados à orientação educacional.

Ao analisarmos o Caderno de Orientações Como Instrumento de Reflexão e Desenvolvimento das Ações dos Especialistas em Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 13), identificamos que é papel da orientação educacional “acompanhar a direção escolar as providências tomadas pelo Conselho Tutelar, oferecendo informações sobre o aluno, quando necessário [...]”. Não identificamos na fala das duas orientadoras educacionais entrevistadas indícios de que haja uma devolutiva pelo Conselho Tutelar ou, ainda, um acompanhamento sistemático desses casos encaminhados pela própria orientação:

- “Deveria existir uma rapidez no atendimento porque às vezes a gente faz denúncia, de casos que estão bem além da nossa questão pedagógica, como que fica a situação desta criança, se foi atendida se não foi e geralmente não evolui, o avanço não é tão rápido, mas a gente não vê avanço que venha favorecer essa criança.” (orientadora educacional, 53 anos).

- “[...] eu acho que a escola tem que estar trabalhando esta parte, de ficar acompanhando o aluno, de tá vendo, encaminhando, participando mais de perto. Encaminhou a criança, o que quê aconteceu? Que quê foi resolvido, né? Não foi resolvido nada, então vamos procurar outro caminho. Acho que a escola tem que ter um acompanhamento mais de perto. Não é só mandar lá e ver falar que as autoridades competentes lá que resolvem. Não eu acho que ela tem que ter mais um acompanhamento mais de perto de cada caso.” (professora, 39 anos).

Concordamos com Libório *et al* (2007) quando afirma que além dos fatores que influenciam a resistência em denunciar, muitos professores acreditam que simplesmente comunicar o fato à direção ou orientação educacional é o suficiente para que ele esteja quite com seu dever legal e compromisso ético como cidadão. As autoras afirmam que em muitos casos seria um procedimento padrão, obrigatório nas escolas e que a questão da hierarquia é levada muito em conta na hora de realizar uma denúncia de uma suspeita ou caso de maus-tratos.

Ao refletir quanto à questão do dever legal da instituição escolar e dos profissionais de educação em realizarem a denúncia, nos reportamos à Libório *et al.*:

“Em nossa compreensão, o dever legal da instituição escolar e dos profissionais de educação, assim como o compromisso ético, deveria ir além da prática da notificação, passando a incluir outras esferas de participação. A responsabilidade pelas ações de prevenção ao fenômeno não deve ser pensada somente no nível de ações pessoais, localizadas em escolas específicas, pois a própria política nacional de educação deveria priorizar a elaboração de uma política pública que assumisse a necessidade do enfrentamento de toda e qualquer violação de direitos. Tais políticas deveriam incluir, por exemplo, a formação inicial e continuada de profissionais de educação.” (LIBÓRIO *et al*, 2007, p. 161)

Notamos que alguns dos profissionais de educação entrevistados assumem diante das crianças vitimizadas uma postura de protetividade, na medida em que afirmam que buscam conhecer melhor a história do aluno, ser mais próximo, tentar resolver primeiro na escola para, em último caso, denunciar ao Conselho Tutelar ou órgãos competentes.

- “Aí a gente tenta conversar, tenta chamar a família, mas ao mesmo tempo toda família dá a benevolência porque não dá pra vir aqui, eu faço de tudo pra ir até a família, eu promovo uma festa, eu promovo, eu me viro, eu sempre faço uma acolhida para os pais [...] então a gente descobrindo que aquela criança que bate muito, que ele só vê pancadaria em casa, não tem diálogo, é nítido isso, ele não vê o diálogo, então a partir do momento, eu trabalho muito texto de reflexão, eu faço a acolhida todos os dias, então na acolhida eu procuro textos que falam do amor de Deus, que falam do respeito ao próximo, então você vê logo no início do ano quando você começa a trabalhar com estes textos, a revolta que eles têm você olha no olho deles assim, nuns ficam claros, noutros não, mas assim logo agora quando está acabando o ano você vê mudança, até mesmo a própria família, começando a vir para reunião, então eles param um pouco de levar pancada, escuta mais um pouco a criança [...]” (professora, 42 anos).

Mais uma vez voltamos a nossa indagação: Por quais motivos esses profissionais preferem resolver no interior da escola antes de denunciar? Por medo da exposição? Por não se sentirem seguros? Ou por não acharem que a denúncia ao Conselho Tutelar resolva algo?

Percebemos que uma professora em especial, por meio de sua fala, demonstra posturas de proteção e um entendimento da LDB, que em seu artigo 2º dispõe que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania[...]”, fazendo com que as crianças que sejam maltratadas, passem a se sentir incluídas dentro do processo educativo, como abaixo:

-“Eu acho assim que não só encaminhar e dizer ah, eu fiz a minha parte. Eu sou professora, estou aqui pra ensinar, ler, escrever, produzir texto, só que se eu percebo que a criança é maltratada, claro que eu vou conversar com a família, vou encaminhar, vou ajudar. Tem que se envolver nesse processo, não é só papel, não é só burocracia, tem que vestir a camisa mesmo, tem que ir ver com a família, este menino mesmo que chegou agora, seu eu fosse só fazer minha parte, ah o juiz já

colocou aqui, agora eu vou fazer minha parte, dar minha aula e pronto, não, mas eu vou lá, eu busco, volto, eu vou lá no comecinho, no começo ele só chorava, agora ele já tem o caderno bonitinho, senta, faz tarefa, eu ensinei ele muitas coisas do comportamento, trabalhei a sala junto, eu fiz as crianças interagirem com ele, minha sala que era uma sala tranqüila, fiz as crianças interagirem com ele e ele melhorou muito. Eu não sou só professora dele, eu fui quase uma mãe pra ele, tem que fazer de tudo por ele, ele não sabia nada, ele ficava de qualquer jeito, subindo, pulando, eu tive que educar, ir além né. (professora, 43 anos)

Concordamos com Libório *et al* (2007) que, ao desenvolverem uma pesquisa sobre os saberes dos profissionais de educação sobre abuso e exploração sexual, afirmam que alguns profissionais trazem em suas falas algumas formas de intervenção como possibilidade de serem desenvolvidas no interior das escolas, além da denúncia ou notificação. Dentre as sugestões podemos citar a adoção de medidas de caráter preventivo, trabalhando com projetos de educação sobre a questão dos maus-tratos, estabelecendo canais que facilitem o diálogo entre profissionais e alunos e entre a escola e os pais ou responsáveis, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, aproximação entre Conselho Tutelar e escola, aconselhamento, disponibilizar suporte psicológico e encaminhamentos pertinentes as crianças vitimizadas, entre outros.

Notamos que apenas uma professora relata alternativas para fazer uma aproximação da família com a escola e de transformar a comunidade em ator social desse contexto, conforme expressa:

“Eu vejo assim que nós tentamos, apesar da escola agora que tá, escola e comunidade tudo agora que nós estamos se achegando, trabalhar com a comunidade, é uma coisa nova na educação, começou a um tempinho atrás. Então tá tentando trazer a comunidade pra escola, visualiza mais esse lado, mas eu vejo assim que é uma coisa difícil ainda pra nós porque no meu ponto de vista a escola não tem que trabalhar somente a criança, a escola ela teria que ter um trabalho direcionado a esses pais, uma tarde de lazer, uma tarde de palestras, talvez, às vezes quando eu falo isso, o professor geralmente fala assim, ah, mas eles não vêm! Que venham cinco ou seis, vai ouvir, teria um direcionamento pra que eles pudessem ter hábito de encontrar porque eu percebo assim às vezes eles tomam uma atitude que nem eles sabem que estão tomando. Quando a escola, quando a gente procura, estudar, sabendo sempre, ter tempo de estar discutindo as leis, poderia tá passando isso à comunidade. Igual eu falo aqui sempre pra diretora aqui, quando tem a reunião pedagógica com os pais, de estar sempre colocando isso pra ele, como deve ser atitude dele perante ao filho, então eu vejo que uma das atitudes da escola, ela vai dar esse seguimento até a comunidade [...]” (professora, 42 anos).

Entendemos que apesar de uma grande quantidade de entrevistados afirmarem que é preciso “aumentar a auto-estima” dessas crianças vitimizadas, não foi pensado por eles estratégias de atividades ou projetos a serem desenvolvidos pela escola, com o apoio dos professores e a participação dos alunos, pais ou responsáveis e a própria

comunidade do entorno das escolas como parceiras no enfrentamento aos maus-tratos contra crianças.

Ao analisarmos e fazermos uma leitura na íntegra do posicionamento de todos os profissionais entrevistados, notamos ainda que alguns participantes da pesquisa ainda entendem de maneira equivocada o papel da escola, bem como, a obrigação, determinada pelo ECA, em denunciar o que acontece com a criança, independentemente do local em que ocorra esta violação:

- “E o que quê eu vou fazer enquanto escola com esta criança aqui se o problema tá lá na casa? O pai e a mãe bebeu, o pai e a mãe brigando todo dia lá, pai xingando a mãe de tudo quanto é nome e batendo nele, batendo na mãe, bêbado. Então aí eu fico pensando, adianta eu saber disso aí? Fico sabendo de tudo quanto é história, cada dia vem me contar uma, mas e eu? O que quê eu posso fazer? Infelizmente nada neste sentido. (diretora, 49 anos)

Esperamos que nossa pesquisa não seja interpretada de forma equivocada, como se a mesma estivesse desvalorizando ou minimizando a importância das iniciativas dos profissionais da educação, principalmente dos professores que convivem diariamente com seus alunos e tentam, das mais variadas, formas diversificar o ensino e ajudá-los.

Pimenta (2002, p.28) afirma que “novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o professor reflexivo. Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação.”

Desta maneira, entendemos que alguns dos entrevistados de nossa pesquisa, apesar de todas as dificuldades, do medo e ansiedade gerados pela realização da denúncia, estão descontentes com os maus-tratos sofridos pelos seus alunos e defendem uma pedagogia inclusiva, desenvolvendo artimanhas para que o aluno se sinta parte do processo educativo, tal como verificamos nas falas abaixo:

- “Procuramos conversar com a criança de diversas maneiras pra dizer que ela é importante, que a tudo vai ao seu tempo que a gente não vai e também se o pai ou a pessoa que ela mora, porque tem muitas crianças que nem com os pais elas moram, com o tio, avó, continuar que é pra fala que a gente tá aqui pra ajudar, procuramos fazer um trabalho de acompanhamento dessa criança pra que ela possa ter uma vida um pouquinho melhor.” (orientadora educacional, 44 anos)

- “A criança que sofre violência... acho que primeiro de tudo é acolher esta criança pra que ela se torne mais feliz, mais natural possível. E depois desse resgate, de resgatar a confiança da criança, seria recuperar o cognitivo, trabalhar, oferecer a ela uma oportunidade além daquilo que ela está tendo, que são quatro horas diárias. O reforço, um tipo de aula programada, aonde a criança aos poucos vai melhorando a aprendizagem dela, que fica comprometida. A gente trabalha muito com o professor

nesse sentido, o respeito pelo aluno, o incentivo a auto-estima e oferecer uma aula diferenciada, atendimento individual com aquele aluno que tem maior dificuldade.” (orientadora educacional, 53 anos)

- “É o professor lembrar que ele tem que ser o canal direto com o aluno, porque saindo de casa qual é a outra pessoa de confiança do aluno? É o professor primeiro! Então o professor tem que conhecer seu aluno, cada história, cada aluno tem sua história e ele conhecendo a história, ele vai estar acompanhando, todo seu trabalho, em todos os seus, psicológico, fisiológico.” (professora, 45 anos)

- “Aí a gente tenta conversar, tenta chamar a família, mas ao mesmo tempo toda família dá um desculpa porque não dá pra vir aqui, eu faço de tudo pra ir até a família, eu promovo uma festa, eu promovo, eu me viro, eu sempre faço uma acolhida para os pais [...] então a gente descobrindo que aquela criança que bate muito, que ele só vê pancadaria em casa, não tem diálogo, é nítido isso, ele não vê o diálogo, então a partir do momento, eu trabalho muito texto de reflexão, eu faço a acolhida todos os dias, então na acolhida eu procuro textos que falam do amor de Deus, que falam do respeito ao próximo, então você vê logo no início do ano quando você começa a trabalhar com estes textos, a revolta que eles têm, você olha no olho deles assim, nuns ficam claros, noutros não, mas assim logo agora quando tá acabando o ano você vê mudança, até mesmo a própria família, começando a vir para reunião, então eles param um pouco de levar pancada, escuta mais um pouco a criança [...]” (professora, 42 anos).

Para o ensino fundamental, a LDB determina em seu art. 32, IV “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”. Então percebemos que alguns dos entrevistados possuem um conhecimento que de maneira alguma pode ser descartado, um conhecimento que é oriundo da prática cotidiana do ensino, da educação formal ensinada nas instituições de ensino. E mesmo observando durante as entrevistas que o conhecimento da legislação educacional esteja embasado no senso comum e não exista o conhecimento da lei pormenorizada, percebemos que alguns professores tentam agir de uma maneira protetiva, na medida do possível para proteger e ajudar seus alunos vitimizados.

Concordamos com o pensamento de Pimenta, pois acredita que “frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*”. Desta maneira, ainda, de acordo com a autora:

[...] encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio. (PIMENTA, 2005, p.20).

Assim, concluímos que muitas são as dificuldades encontradas no cotidiano escolar dos profissionais de educação como: estresse, baixa remuneração, pouco reconhecimento da importância da profissão, formação continuada e, principalmente, uma política educacional que faça a promoção do seu desenvolvimento profissional. Esses profissionais de educação de um modo geral acabam sendo os únicos responsabilizados pelo insucesso escolar.

Sobre esta suposta culpabilização dos profissionais de educação pelo insucesso escolar, concordamos com Miriam Krasilchik:

O problema da formação de professores, quando se fala das reformas educacionais tem o papel de mordomo, nas histórias de detetives sempre se acaba encontrando esse culpado por suas dificuldades e insucesso. Quando ela não dá certo ou fica emperrada, atribui-se aos professores esta situação. Essa postura é internacional e no Brasil não se foge a essa norma. (KRASILCHIK *apud* DI GIORGI; LEITE, 2004).

Ao analisarmos os dados referentes ao papel da escola e da educação, nos deparamos com alguns questionamentos, entre eles: Qual seria efetivamente o papel da escola? O que a legislação disponível afirma ser papel da escola e da educação?

No caso específico desta pesquisa, nos atentaremos ao artigo 32 da LDB, que dispõe sobre o Ensino Fundamental, nosso objeto de estudo.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2006, p.11)

Analisando tais determinações criadas pela legislação em nosso país, compreendemos a educação em um amplo espectro, incorporando um papel mais amplo, que felizmente já faz parte do entendimento de alguns dos professores entrevistados:

-“Tem que fazer o máximo pra proteger esta criança. Ontem até tinha uma professora na sala dos professores falando ai eles têm que chegar aqui educados, porque eu tô aqui pra ensinar, não pra educar, não é minha obrigação, aí eu disse é sim professora, abre a Constituição é dever da escola, da família e da comunidade, não é só da mãe não, a mãe teria que fazer o principal e a gente aqui ir burilando, e o que a gente percebe em alguns alunos é que você precisa fazer de tudo, até higiene, porque às vezes a família é negligente.” (professora, 43 anos)

De fato, a Constituição afirma em seu artigo 227: “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 [...]” (BRASIL, 2004, p. 129). A reflexão aqui exposta não deve ser a de que os maus-tratos contra crianças não é um “problema” seu ou meu e sim um dever de todos nós cidadãos; não só da família, mas da escola, do Estado e da sociedade, por intermédio dos mais variados segmentos como Secretarias de Assistência Social, Conselhos Tutelares, Delegacias Especializadas em Crianças e Adolescentes, Promotorias, Defensorias, Juízes, Parlamentares, que devem se comprometer com a questão da infância. De acordo com o ECA:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2003, p.1, grifo nosso).

### **5.3 Informações acerca do estatuto da criança e do adolescente**

Os oito professores entrevistados demonstraram não ter conhecimento sobre o ECA e partiram para uma resposta deduzindo que seria obrigação da escola denunciar os casos de suspeitas e confirmações de maus-tratos aos órgãos competentes, como nesta fala de uma professora que diz “eu não tenho conhecimento agora. Mas eu acho que tá certo, porque a escola é um lugar que ele fica sozinho.”

Os professores parecem não se sentir parte do processo da escola acerca da denúncia, pois ao repassarem os casos dos quais têm conhecimento à orientação escolar, não existe um retorno sobre as providências tomadas, tanto pela escola quanto pelos órgãos que receberam as denúncias, quando elas são feitas.

Relatamos anteriormente a existência de uma hierarquia a ser seguida dentro dos estabelecimentos de ensino, pois independente de onde os participantes trabalhem a escola precisa primeiramente registrar os casos e tentar tomar providências internas, antes de denunciar aos órgãos responsáveis, como Conselho Tutelar e outros. Remetendo-nos ao nosso

questionamento inicial: Por que a escola tem a prática de chamar a família, que possivelmente é agressora e negará os fatos? Seria desamparo da escola e dos profissionais envolvidos no caso? Resistência em acreditar que os órgãos responsáveis consigam realmente solucionar o caso? Ou simplesmente porque há uma hierarquia a ser respeitada e uma sistematização de trabalho? Pois nas duas escolas os relatos de encaminhar à orientadora educacional foram unânimes, conforme vemos abaixo:

- “Quando a gente tem uma suspeita, a gente tenta deixar que a criança conte àquilo que ela está vivendo. Dependendo da situação a gente chama a família pra conversar, pra manter um diálogo, no sentido da informação. Aí dependendo da informação que a família traz isso vai se confirmar ou não. E quando é confirmada a gente faz uma denúncia ao Conselho Tutelar.” (orientadora educacional, 53 anos)

- “Primeiro passo nós procuramos chamar a família, pra que ela venha realmente nos contar o quê tá acontecendo, senão for satisfatório, a gente encaminha pro conselho. Mesmo porque chama a família pra nós termos um registro, nós fizemos o primeiro passo que é registrar e em segundo é acionar o conselho. E nós sabemos que chegando lá o conselho chama essa família e conversa. Isso é realmente o que é feito.” (orientadora educacional, 44 anos)

“Eu vou indagando, eu vou conversando, se o processo de ensino aprendizagem não está caminhando, ele é uma criança que frequentemente a família é chamada pra conversar, conversando, conversando, quando não eu ligo no celular, até vou em casa se for preciso. E quando a gente detecta, que a gente começa a desconfiar, aí eu aciono todo mundo da minha escola, o orientador, a direção, a supervisão pra que chame esta criança pra que converse também. Até peço pra alguma colega de série também, até a gente chegar numa conclusão só.” (professora, 45 anos)

Martins, após realizar uma pesquisa ampla com diversos profissionais que atuam com crianças e adolescentes, fala sobre a baixa frequência de denúncias dos profissionais de educação, afirmando que:

Na realidade, estes dados são consistentes com outros que apontam para o facto de a taxa de denúncias feitas por professores ser relativamente baixa (dos 57% de casos de maus-tratos que envolveram crianças em idade escolar, relatados em 1986, nos E.U.A., apenas 16,3% das denúncias partiram da escola)[...] Abrahams, Casey e Daro (1992) sugerem que a falta de formação dos professores na área dos maus-tratos poderia contribuir para explicar a baixa taxa de denúncias de sua parte. (MARTINS, 2002, p. 68).

Partindo desse pressuposto, podemos nos questionar sobre a formação de professores, tanto inicial como continuada, no sentido dela ter sido ou estar sendo suficiente em preparar esses profissionais para lidarem com questões tão delicadas quanto os maus-tratos contra alunos? Questionamo-nos e perguntamos: Será que a formação continuada ou inicial aborda a temática dos maus-tratos contra crianças? Por que o professor se sente tão inseguro e desamparado para lidar com a questão dos maus-tratos com as crianças/alunos?

Apenas uma das professoras entrevistadas sinalizou que o conhecimento na época da faculdade não foi o suficiente e relata que seria interessante uma formação anual continuada: “eu acho que nosso conhecimento é muito pouco. Isso deveria vir de uma forma de formação anual. Para que o profissional trabalhe com o aluno estes direitos.”

Alguns profissionais entrevistados disseram que existe uma biblioteca vasta para estudos dentro da escola e que está disponível o acesso a todos, acreditando, talvez, que somente isso seja suficiente para capacitar ou qualificar os profissionais que trabalham diariamente com as crianças.

Por meio de uma análise mais minuciosa de todas as entrevistas, notamos o quanto uma capacitação sobre os maus-tratos seria pertinente a todos os profissionais de educação entrevistados, pois há um desconhecimento generalizado sobre o ECA e suas implicações na atualidade escolar, familiar e comunitária, onde estão inseridas essas crianças. Nossas reflexões sobre as características dessa formação nos suscitam os seguintes questionamentos: como fazer para sensibilizar esses profissionais para a prática da denúncia direta aos órgãos competentes e não do simples repasse à orientação; como proceder com os vários profissionais entrevistados que creditam à causa dos maus-tratos estritamente à família ou a condição econômica desfavorável na qual se encontra a maioria das famílias citadas; ou ainda, como esclarecer a estes profissionais qual seria o papel da escola e do professor dentro do processo educativo.

Em relação à discussão da formação de professores, Ferreira (*apud* LIBÓRIO *et al*, 2007) afirma que a discussão das leis que abordam a defesa da criança e do adolescente são pontos fundamentais para despertar um maior comprometimento e consciência sobre seu papel. O autor afirma, ainda, que o ECA ganha relevância na formação do professor ao creditar a esse profissional o papel de agente de mudanças, pois é dele, também, o papel de transmitir valores e princípios e preparar os alunos para exercer a cidadania.

É importante deixar claro que a formação continuada não pode estar somente pautada em conhecimentos da legislação ou se restringindo somente a conceitos. Libório *et al* (2007) defende que a formação de educadores vise à inclusão de conhecimentos e atitudes de proteção às crianças e adolescente vulneráveis aos maus-tratos, não se tornando apenas pontual ou embasada só teoricamente. Esta formação deveria assumir características de um processo educacional como um todo, feita a médio e longo prazo, proporcionando um espaço para reflexão, ação, participação, conversas, debates e trocas, utilizando recursos

lúdicos e interativos como: cinema, teatro, recursos gráficos, literatura, imagens e depoimentos de crianças maltratadas, etc.

Sobre o saber científico julgamos pertinente o pensamento de Edgar Morin:

Conhecimento não se reduz à informação, é seu primeiro estágio. O conhecer implica um segundo estágio, em trabalhar as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. A inteligência, por sua vez, tem a ver com a arte de vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento. A consciência e a sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. (MORIN *apud* LIMA; GOMES, 2005, p.172).

De acordo com Libório *et al*, nos indagamos se os professores estão prontos para assumir o papel como agente de mudanças? E ainda se:

“O sistema atual oferece condições para que ele cumpra este papel? Os professores transmitem exemplos de cidadania? Os profissionais de educação vivem plenamente seus direitos? Essas e outras questões poderiam ser feitas aos educadores, e principalmente, para aqueles que controlam os destinos da educação no país?” (LIBÓRIO *et al*, 2007, p. 163).

Sadalla e Azzi (2002, p. 86) acreditam que é necessário que se “suscite nos licenciados uma reflexão acerca de sua prática docente, compartilhando com ele possíveis caminhos para transformar, realmente, o ambiente educacional no qual, juntamente com outros sujeitos (alunos, pais, diretores, funcionários), está inserido” e concordamos com tal pensamento, pois acreditamos que seja a partir dessa reflexão diária dos profissionais de educação, coexistindo com os outros atores que fazem parte desse processo escolar, que esteja o caminho para melhores soluções. Soluções que venham a trazer resultados efetivamente benéficos a toda comunidade escolar, incluindo neste processo os pais, os alunos e outros.

Atualmente há um distanciamento do ensino formal, aquele ensinado nas instituições de ensino aos profissionais que trabalharão na ponta, e é necessário o rompimento desse paradigma, desse distanciamento da prática com a teoria, para que o profissional de hoje esteja preparado para entrar no mercado de trabalho, ou seja, na sala de aula ou na escola, de uma forma generalizada.

Concordamos com Castro quando afirma que:

[...] atribuímos às instituições formadoras a tarefa de rever as condições oferecidas de preparação profissional, convertendo conhecimento acadêmico em algo significativo e produtivo, capaz de auxiliar os futuros docentes a lidar com a incerteza, com a ambigüidade e com a imprevisibilidade das diferentes situações

educativas, com maior probabilidade de sucesso e, até mesmo, maior capacidade de resiliência.

Sustentamos essa idéia quando sugerimos a emergência de adequar os centros de formação e os seus formadores na preparação de uma nova geração de novos professores, cada vez mais providos de condições para confrontar-se com as adversidades presentes no mundo atual, principalmente na sociedade e na área profissional. Porém, preparar as pessoas para viver de um modo diferente, capaz de desenvolver certas habilidades humanas, implica de um modo diferente de formação, revelado pela própria ação dos professores, ao desenvolverem uma prática reflexiva, constantemente renovada e aperfeiçoada. (CASTRO, 2002, p. 118)

E é pautada nessa premissa que acreditamos que a formação inicial e continuada deve se atentar para as atualidades de uma sociedade moderna, da qual fazemos parte. Mudando um jeito historicamente correto e pré-determinado de ensinamentos, buscando um profissional que seja reflexivo, que faça parte do contexto no qual está inserido, questionador, mutante e, principalmente, que não se contente com o que foi instituído, que corra atrás de inovações necessárias e pertinentes para a mudança de uma realidade violadora e aterrorizadora da infância, ao ser esquecida e omitida.

Os últimos dados abordados com os entrevistados foram sobre o conhecimento acerca da responsabilidade da escola e do professor/diretor/orientador em casos de maus-tratos e os órgãos que recebem a denúncia. No decorrer deste capítulo analisamos esses questionamentos, mas voltamos a afirmar que doze entrevistados afirmaram que é responsabilidade da escola e dos profissionais de educação fazerem as denúncias e apenas uma professora afirmou que sabe da obrigatoriedade da denúncia, mas que não resolve fazê-la.

Sobre os órgãos que recebem a denúncia, doze profissionais informaram que seria o Conselho Tutelar, concomitantemente com o S.O.S Criança, Delegacia de Proteção da Criança e do Adolescente (DPCA) e, ainda, o Projeto *Escola Que Protege*.

## 6 CONCLUSÕES

De acordo com as pesquisas bibliográficas e de campo, percebemos que há um vasto caminho para ser conhecido e reconhecido pelos profissionais da educação, caminho este que poderia ter início, ainda, na formação inicial nas instituições de ensino, aproximando cada vez mais a realidade da prática, aliando a estes preceitos a construção de uma práxis de ensino.

Percebemos quão difícil é para os professores lidarem com os aspectos sociais de miserabilidade e vulnerabilidade social aos quais estão expostos a maioria dos alunos das escolas públicas, não só de Campo Grande/MS, mas de todo país. Sendo assim devemos mais ainda nos atentar à qualidade e ao tipo de formação inicial proporcionado aos estudantes que serão os futuros profissionais da área de educação.

É relevante destacar a questão das atitudes dos profissionais de educação sobre uma suspeita ou confirmação de maus-tratos. Notamos aqui, que a maioria dos entrevistados, apesar de afirmarem quais são os órgãos que recebem as denúncias, demonstraram certo receio em denunciar um caso e ainda deixaram explicitamente declarada a existência de uma hierarquia a ser respeitada dentro da instituição escolar.

Brino e Willians também destacaram esse aspecto em seu estudo “Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil”. Desta forma, concordamos com as autoras quando falam da resistência dos profissionais em realizar a denúncia:

“este posicionamento apresentado pela maioria das participantes, pode estar relacionado ao desconhecimento do ECA, medo de represálias dos pais ou responsáveis pela criança e à crenças inadequadas sobre o papel do professor, como por exemplo, a idéia de que o papel do professor é ajudar a criança em sala de aula, não devendo se envolver em problemas familiares dos alunos.” (BRINO; WILLIANS *apud* CAMARGO, 2005, p.44)

Infelizmente o fenômeno da violência e dos maus-tratos contra as crianças cresce assustadoramente no Brasil e no mundo, pois com o avanço tecnológico, tão benéfico a todos, traz consigo facilidades e meios para que o agressor consiga contato com crianças, por meio de chats de bate-papo ou por sites de relacionamento. Por isso, cada dia mais os pais e

responsáveis, professores e outros que convivem diariamente com elas devem se atentar a comportamentos e falas diferentes do habitual da criança.

A história dos maus-tratos contra crianças perpassa gerações e mais gerações e continua presente e arraigado nos pensamentos de muitas pessoas como prática usual e utilizado no dia-a-dia como complemento à educação, entre outras formas de maus-tratos. Mesmo com todas as discussões acerca da infância, dos seus direitos, dos direitos humanos, ainda encontramos crianças no Brasil e no mundo todo com seus direitos violados diariamente pelos seus próprios pais, cuidadores, e até mesmo por um país todo, quando finge não reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e em processo de desenvolvimento.

Concordamos com Szymanski quando reflete sobre a questão da educação:

O conservadorismo da educação significa transmitir um mundo mais velho do que a criança e, ao mesmo tempo, protegê-la como um potencial revolucionário e transformador. Sua defesa desse conservadorismo é reflexo de uma atitude que valoriza a transformação, no momento em que advoga por uma condição de proteção à criança. Uma das condições para que isso se dê é a necessidade de se traçar uma linha divisória entre crianças e adultos, sem que aquela se constitua num obstáculo entre estes, bem como considerar que a educação transcende os objetivos da ciência pedagógica e que, em razão da natalidade, a educação constitui-se num ato de amor pelo mundo e pelas crianças, preservando o primeiro e possibilitando renovação pelo inédito que as novas gerações podem produzir. (SZYMANSKI, 2005, p.58).

O Brasil avança e retrocede ao mesmo tempo ao promulgar o ECA, pois nosso sonho é um país em que não seja necessária uma lei para garantir os direitos de nossas crianças, mas sim uma nação com pessoas conscientes e que respeitem o próximo, sem que para isso seja necessária uma legislação protetiva à infância. Avança, pois o ECA é considerado mundialmente como uma das leis mais completas no que tange à protetividade de crianças e adolescentes, mas retrocede quando vemos crianças serem mortas barbaramente nas ruas do Brasil; quando chacinas acontecem em locais nos quais nossos adolescentes e crianças deveriam ser protegidos; quando a escola não cumpre seu papel protetivo e institucional, deixando crianças se tornarem vulneráveis e desprotegidas, não dispondo de conhecimento e bagagem cultural, o que seria um dos seus papéis.

Ao pensarmos uma nova concepção acerca da escola pública inclusiva e protetiva, concordamos com Di Giorgi e Leite ao afirmarem que:

Uma escola pública preocupada em realizar uma verdadeira inclusão social deve educar todas as crianças e os jovens com qualidade, propiciando-lhes uma consciência cidadã que lhes assegure condições para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo. Da mesma forma, será preciso, a partir da análise e da valorização das práticas existentes, criar novas práticas no trabalho em sala de aula,

na elaboração do currículo, na gestão e no relacionamento entre a equipe escolar, alunos, pais e comunidade. (DI GIORGI; LEITE, 2004, p.136).

O papel da escola, percebido durante a fala de vários dos entrevistados, foi a de ações fragmentadas e individuais, considerado o local de seu trabalho, em que está estabelecida uma hierarquia, e principalmente onde o profissional de educação torna-se ausente, tanto pelo medo de represálias ou pelo receio em infringir as normas estabelecidas dentro da escola. Cada um na sua particularidade, seja ele um professor, orientador educacional ou diretor. Ausentes não só no sentido literal da palavra, mas ausentes na preocupação com seu aluno que não voltou mais às suas aulas, ausente no questionamento do papel da escola e no seu próprio papel, pois percebemos que vários entrevistados entendem a sua profissão como um mero repassador de informações.

Percebemos, ainda, durante as entrevistas, como está arraigado no pensamento desses profissionais a importância da família tradicional, aquelas de propaganda de margarina na televisão: um pai, uma mãe e uma criança felizes. Trabalhamos e devemos reconhecer que os alunos com os quais esses profissionais trabalham encontram-se em novos recortes familiares. É a família moderna, contemporânea, em que Sarti (2005) ressalta caber uma enorme elasticidade. É dever nosso, enquanto pesquisadores e técnicos da área social, abordar de uma forma direta esses novos recortes encontrados na atualidade, com famílias homossexuais, monoparentais, seja com o pai ou a mãe responsável por este núcleo familiar, avós e avôs que se tornam a única família destas crianças. Enfim, uma infindável possibilidade de novos arranjos familiares estão presentes na atualidade e precisam ser discutidos até a exaustão para que novos olhares sejam proporcionados a esses profissionais.

No decorrer da pesquisa e com alguns dados nítidos, logo ao terminar as entrevistas feitas individualmente com esses profissionais, percebemos que, apesar de terem uma visão ampla sobre o fenômeno dos maus-tratos, trazem consigo conceituações prejudiciais ao desenvolvimento e construção de um papel protetivo da escola e deles, como, por exemplo, creditar à família a causa da existência dos maus-tratos. Pois entendemos que a causa dos maus-tratos está muito além dos chamados problemas familiares. Ela está presente na estrutura social injusta de nossa sociedade, com enormes disparidades de renda, no poder adultocêntrico que as pessoas acreditam ter sobre as crianças e, ainda, permeando as próprias relações que se estabelecem dentro da instituição escolar, entre outros.

O pensamento imbuído em desenvolver uma capacitação sobre maus-tratos, juntamente com os profissionais da educação entrevistados e até possivelmente se estendendo a outros, partiu da análise dos dados da pesquisa, em que percebemos algumas idéias

equivocadas sobre: a construção de novos arranjos familiares; não percepção de outras formas de maus-tratos existentes no interior da própria escola; a resistência em denunciar; o não conhecimento e entendimento da legislação disponível que envolva a educação, maus-tratos e as crianças; a limitação de um entendimento do papel da escola e do professor na proteção das crianças maltratadas; e o desenvolvimento de novas alternativas de protetividade, que abranja um trabalho em conjunto com o estabelecimento escolar, comunidade, família e aluno e não ações isoladas como foram abordadas nos relatos dos profissionais.

Após o exposto, pensamos em um processo de capacitação que envolva: a discussão da elasticidade desta família chamada contemporânea; a situação econômica atual dessas famílias e a influência na forma de pensar e lidar com a infância; novas ações de proteção que atuem a médio e longo prazo em conjunto com a escola, profissionais, alunos e famílias; novas concepções e formas de maus-tratos saindo da visão tradicional percebida nos relatos dos entrevistados, possibilitando a eles o conhecimento de novas formas, alternativas e possibilidades de entenderem e enfrentarem o fenômeno que envolve os maus-tratos (que ocorrem tanto fora como dentro da própria escola); e o conceito de resiliência, que atualmente tem vários entendimentos, mas que deve ser compreendida principalmente como um processo, e não como adjetivação dos sujeitos.

Pensamos numa capacitação-interação em que esses profissionais se sintam parte do processo, na qual possam refletir sobre suas práticas, sendo utilizados como instrumentos de apoio filmes, leituras e depoimentos de crianças que sofreram maus-tratos, a fim de proporcionar um questionamento sobre a postura atual desses profissionais; um espaço que permita a reflexão de suas atitudes e o que elas têm proporcionado a essas crianças vitimizadas ou não, que ficam sob suas responsabilidades durante um ano letivo inteiro.

Acreditamos, assim como Brino e Williams (*apud* CAMARGO, 2005, p.45), que se tornam necessários estudos mais focalizados sobre o ECA e a temática dos maus-tratos contra crianças, por parte dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças, bem como, nos cursos de Pedagogia. Pensando, segundo as autoras, formas de sensibilizar esses profissionais que trabalham diretamente com as crianças, encontrando meios para a efetivação da protetividade, para que um número maior de denúncias seja feito.

Ressaltamos que não só a denúncia seja o papel principal desse profissional, mas sim de encontrar meios protetivos, fatores que possam vir a proteger essas crianças vitimizadas, seja não fazendo com que ela conte inúmeras vezes a vários profissionais o que vem acontecendo com ela. Seja como trabalhar atendimentos em conjunto com profissionais especializados, como psicólogos e assistentes sociais, que direcionem o atendimento e que

essa criança não seja revitimizada várias vezes, pois ao repetir algo íntimo e particular que lhe ocorre, entendemos o tamanho da dificuldade em se abrir e principalmente em ter que repetir a mesma história.

Concordamos com Camargo (2005) ao refletir sobre a situação atual da infância quando afirma que caminhamos a passos curtos no que tange à evolução do tratamento focalizado e direcionado às crianças como seres humanos em desenvolvimento e sujeitos de direitos civis, humanos e sociais. Considerado uma necessidade do conhecimento mais abrangente da legislação e dos problemas que afligem a população infanto-juvenil, pois partimos do pressuposto de que haja necessidade de uma constante reflexão sobre os valores, sobre a infância, família, e sobre o real papel do educador e da educação.

Szymanski faz reflexões pertinentes e que vêm ao encontro do que pensamos sobre a necessidade do diálogo entre professores e alunos:

Muitas vezes, teme-se que o dialogar com uma criança ou um adolescente ameace a autoridade. Não é o caso, pois o que se persegue é a instauração de um pensar crítico, com sensibilidade e abertura para compreender o outro, além da confiança em sua capacidade de compreensão e disponibilidade para criar novas soluções, dentro dos fundamentos éticos da educação. Trata-se de transmitir conhecimentos e uma interpretação do mundo. Isso não significa ausência de conflitos, e é na sua superação que se realiza a dupla função de proteger a criança e o mundo. (SZYMANSKI, 2005, p. 58).

Indo além de muitas concepções aqui elencadas, é necessário criar uma nova forma de pensar o indivíduo, de enxergar o próximo, de ser solidário, de ser humano e, minimamente, de se colocar no lugar dessas crianças vitimizadas, seja dentro da escola, em casa, nas ruas, nas instituições que as atendem e deveriam cuidá-las, preenchendo-as de carinho, orientando-as sobre as mazelas e bondades existentes no mundo. Queremos muito mais do que simplesmente repassar conteúdos por meio da capacitação proposta nesta pesquisa. Pretendemos disponibilizar possibilidades aos profissionais de educação para refletirem sua ação cotidiana, a questão da infância, da legislação, da concepção em torno de um pré-conceito em torno da família moderna, e despi-los de todas as amarras percebidas durante as entrevistas, o que certamente os têm impedido de enxergar as coisas como elas realmente são. E finalmente desenvolver, em parceria e com respaldo da instituição escolar, métodos e ações preventivas de protetividade aos alunos, proporcionar reflexões sobre o cotidiano escolar, familiar e da própria comunidade na qual estão inseridos professores e alunos.

Para concluirmos nosso trabalho deixamos um pensamento de Demo, que nos remete a uma reflexão necessária e urgente em nosso país:

Todo mundo diz que quer cuidar das crianças pobres: elite, Estado, empresários, educadores, etc. Mas este querer somente se torna práxis histórica se movido pela sociedade civil organizada, capaz de realizar o devido controle democrático sobre o Estado, o mercado e a elite. Para dominar carências é mister, antes de mais nada, fazer do carente um cidadão, para que ele mesmo conduza seu projeto de combate à pobreza. Isto começa na infância, sobretudo com educação de qualidade.” (DEMO, 2001, p. 47).

Concordando com o pensamento de Demo (2001), não somente para as crianças pobres, mas para toda infância com seus direitos violados, violentada, martirizada, àquelas mesmas que fazem parte do trágico *Quarto Mundo*, de Martins (1991), e a mesma que possui sua cidadania somente de papel, como afirma Dimenstein (1995), precisamos trabalhar num processo de construção de cidadãos, acima de tudo com educação de qualidade e com os mínimos de dignidade garantidos, com alimentação, saúde e moradia.

O pensamento aqui apresentado e direcionado foi que, a partir de uma pesquisa, pudéssemos entender um pouco mais a importância do papel do profissional de educação no combate aos maus-tratos contra crianças. Após todos os levantamentos, depoimentos e entrevistas, podemos concluir que não só os profissionais da Educação, mas todos devem repensar a questão da infância, suas considerações e particularidades, e a partir desta nova concepção criada e da nossa própria reflexão, seja ela individual ou coletiva, possamos nos tornar pessoas mais justas com o outro. Sobretudo, não pensando somente de uma forma individualista, à qual sempre fomos condicionados, e continuaremos sendo, caso não reflitamos sobre o que realmente queremos para o tão famigerado, divulgado e propagado “futuro do nosso país”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana N.; ANDRÉ, Isabel M.; ALMEIDA, Helena N. **Sombras e marcas: os maus tratos às crianças na família.** In: MATOS, Luís Salgado. *Análise Social* vol. XXXIV. [s.l.: s.n.], p. 91-121, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ASSIS, Simone Gonçalves de; DESLANDES, Suely Ferreira. Abuso físico em diferentes contextos de socialização infanto-juvenil. In: LIMA, Cláudia Araújo de Lima. (Coord.) **Violência faz mal à saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p.47-57.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTI-PROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). **Maus-tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção: guia de orientação para educadores.** Coleção Carinho Criança. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados, 1997. Disponível em: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-114.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2007.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência doméstica na infância e na adolescência.** São Paulo: Robe Editorial, 1995. (Série encontros com a Psicologia).

\_\_\_\_\_. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pondo os pingos nos is.** Módulo 1 A/B – Telecurso de Especialização em Infância e Violência Doméstica – USP. São Paulo: LACRI, 2004.

\_\_\_\_\_. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BENETTI, Silvia Pereira da Cruz. **Maus-tratos da criança: abordagem preventiva.** In: HUTZ, Cláudio Simon et al.(Org.). *Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégicos de Intervenção.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.131-150.

BIBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. São Paulo: Sociedade Bíblica Internacional e Paulus, 1990.

BORGES, Jeane Lessinger; KRISTENSEN, Christian Hagg; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Neuroplasticidade e resiliência em crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos. In: DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Sílvia Helena; YUNES, Maria Angela Mattar. **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco e proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.XX-XX.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**, de 13 de Julho de 1990. 5.<sup>a</sup> edição. Brasília: 2003.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 04 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais 2006**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinte\\_seindicsoais2006/indic\\_sociais2006.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinte_seindicsoais2006/indic_sociais2006.pdf). Acesso em: 04 nov. 2007.

BRUSCHINI, Cristina. **Teoria crítica da família**. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Org.). **Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 49-79, 2005.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GUIMARÃES, Rosamélia Ferreira. Família: a crise de um modelo hegemônico. **Serviço social & sociedade**, São Paulo, n. 46, p. 21-34, dez. 1994.

CAMARGO, Luciene dos Santos. **A violência sexual na perspectiva de professoras da rede municipal de Presidente Prudente**. Relatório final de pesquisa da iniciação científica – PIBIC/CNPq. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Texto digitado, 2005.

CAMARGO, Vera Lúcia Kelemen. **Famílias acolhedoras: um estudo comparativo**. 2007. 223 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: [http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5129](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5129). Acesso em: 05 nov. 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANHA, Jeni. **Criança maltratada – O papel de uma pessoa de referência na sua recuperação. Estudo prospectivo de 5 anos**. Coimbra: Quarteto, 2003.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.115-142.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação – era uma vez – quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

DEMO, Pedro. Infância e pobreza – a importância dos primeiros passos para a cidadania. In: SILVA, Edson e MOTTI, Ângelo (Org.). **10 Anos de estatuto – a construção da cidadania da criança e do adolescente**. Campo Grande: Editora UFMS, 2001. p. 39-47.

DICIONÁRIO TERRA. Apresenta informações sobre o significado da palavra onanismo.[s/d]. Disponível em <http://www.terra.com.br/jovem/especiais/dicionario/o/onanismo.htm>. Acesso em 28 out 2007.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari Leite. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Revista Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 135-145, 2004.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**. A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 11. ed. São Paulo: Ática, 1995.

DUARTE, José Cantón e ARBOLEDA, Maria Rosário Cortés. **Malos tratos y abuso sexual infantil – causas, consecuencias e intervención**. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores s.a., 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Gilberto. **Casa-Grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Um Brasil para as crianças. A sociedade brasileira e os objetivos do milênio para a infância e adolescência.** Brasil: 2004. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/umbrasil.pdf>. Acesso em: 13 out. 2007.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Situação mundial da infância 2006** – excluídas e invisíveis. Brasil, 2006.

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

HOEFEL, Maria da Graça Luderitz; BARKER, Suyanna Linhales. O trabalho infantil doméstico como violência. In: LIMA, Cláudia Araújo de Lima. (Coord.) **Violência faz mal à saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p.111-123.

HOSPITAL DAS CLÍNICAS DA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Dicionário médico para o público - urologia. [s/d]. Disponível em: <http://www.hcnet.usp.br/dicionario/urologia.htm>. Acesso em: 21 jul. 2008.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Internados – os filhos do Estado padrasto. In: **O massacre dos inocentes** – a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991.

LEMOS, Cleide de Oliveira. **Mudanças geradas pelo estatuto da criança e do adolescente onze anos depois de sua aprovação.** 2001. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/conleg/artigos/politicassocial/mudancasgeradaspeloEstatuto.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2007.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; CASTRO, Bernardo Monteiro de; COÊLHO, Angela Elizabeth Lapa. **Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas.** In: DELL'AGLIO, Débora; KOLLER, Silvia Helena e YUNES, Maria Ângela (Org.). **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.89-116.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Comportamentos e fatores de risco e proteção na adolescência e juventude nos municípios de Presidente Prudente e Belo Horizonte.** 2007. 374 p. Relatório Científico Final – Projeto de Pesquisa Regular – Auxílio à Pesquisa - Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

\_\_\_\_\_. *et al.* Saberes de profissionais de educação sobre abuso e exploração sexual – contribuições para políticas educacionais. In: LEAL, Maria Lúcia, LEAL, Maria de Fátima Pinto e LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (Org.). **Tráfico de Pessoas e Violência Sexual.**

VIOLES/SER/Universidade de Brasília. Brasília: Leal Produções & Publicações, 2007. p.147-166.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais de educação: algumas considerações. In: In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.163-186.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo; KOLLER, Silvia Helena. **Considerações éticas na pesquisa e na intervenção sobre violência doméstica**. In: HUTZ, Cláudio Simon *et al* Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégicos de Intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.187-212.

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

MAGALHÃES, Teresa. **Maus tratos em crianças e jovens** – guia prático para profissionais. Coimbra: Quarteto, 2004.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.51-76.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Infâncias (pre)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade**. Brasília: Plano Editora, 2001.

MARTINS, José de Souza (Coord.). **O Massacre dos inocentes** – a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARTINS, Paula Cristina. **Maus-tratos a crianças** – o perfil de um problema. Coimbra: Tipografia Abreu, Souza & Braga, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Assistência Social. **Programa de prevenção à violência contra crianças e adolescentes**. Campo Grande, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação educacional/supervisão Escolar** – caderno de orientações como instrumento de reflexão e desenvolvimento das ações dos especialistas em educação. Campo Grande, 2007.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. Família e serviço social – contribuições para o debate. In: **Serviço Social e Sociedade n° 55**. São Paulo: Cortez, 1997.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicol. Soc.**, jan./abr. 2006, vol.18, n.1, p.49-55. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a07v18n1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2007.

NETO, Aramis A. Lopes. **Bullying** – comportamento agressivo entre estudantes. *J Pediatr (Rio J)*. 2005; 81(5 Supl): S164-S172. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**. Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

OBSERVATÓRIO DA INFÂNCIA. O seu canal de informação sobre os direitos da criança e do adolescente. [s/d]. Disponível em [http://www.observatoriodainfancia.com.br/rubrique.php3?id\\_rubrique=26](http://www.observatoriodainfancia.com.br/rubrique.php3?id_rubrique=26). Acesso em: 19 jul. 2008.

PESCE, Renata Pires; ASSIS, Simone Gonçalves de. Resiliência na infância e adolescência: pistas para promoção da saúde. In: SILVA, Helena Oliveira da e SILVA, Jailson de Souza. **Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil** – conceitos, dados e proposições. São Paulo: Global; Brasília: Unicef, 2005. p.146-161.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.17-52.

POLETTO, Michele; KOLLER; Sílvia H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, Débora; KOLLER, Silvia Helena e YUNES, Maria Ângela (Org.). **Resiliência e psicologia positiva**: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.19-44.

PORTAL COMUNICAÇÃO & COMPORTAMENTO. Apresenta informações sobre rapport. [http://www.portalcmc.com.br/pnl\\_artigo15.htm](http://www.portalcmc.com.br/pnl_artigo15.htm). Acesso em 19 agosto 2008.

REPPOLD, Caroline Tozzi. *et al.* Prevenção de Problemas de Comportamento e Desenvolvimento de Competências Psicossociais em Crianças e Adolescentes: Uma Análise das Práticas Educativas e dos Estilos Parentais. IN: HUTZ, Cláudio Simon et. al. **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência**: aspectos teóricos e estratégicos de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 7-51.

ROLLEMBERG, Márcia Helena Gonçalves. Informações sistematizadas: instrumentos de prevenção da violência e de promoção de saúde. In: LIMA, Cláudia Araújo de Lima. (Coord.) **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p.281-294.

SÁ, Sallette Marinho. **Conselho Tutelar**: enfrentamento à violência física doméstica. 2001. 235 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Franca, 2001.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; AZZI, Roberta Gurgel. (Org.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SANCHEZ, Raquel Niskier; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência Contra Crianças e Adolescentes: Questão Histórica, Social e de Saúde. In: LIMA, Cláudia Araújo de Lima. (Coord.) **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p.29-38.

SANI, Ana Isabel. **As crianças e a violência** – narrativas de crianças e vítimas e testemunhas de crimes. Coimbra: Quarteto, 2002.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; NEUMANN, Marcelo; IPPOLITO, Rita. (Coord.). **Guia escolar**: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. 2. Ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004. 163p.

SARTI, Cynthia Andersen. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (Org.). **Família redes, laços e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-36.

SILVA, Helena Oliveira da; SILVA, Jailson de Souza. (Org.). **Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil** – conceitos, dados e proposições. São Paulo: Global, 2005; Brasília: UNICEF, 2005.

SOARES, Natália Fernandes Soares. **Outras infâncias** – a situação social das crianças atendidas numa comissão de protecção de menores. Coimbra: Tipografia Abre, Souza & Braga, 2001.

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.

SZYMANSKI, Heloíza. Ser criança: um momento do ser humano. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller. (Org.). **Família redes, laços e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-42.

WASELFISZ, Julio Jacobo; MACIEL Maria. **Revertendo violências, semeando futuros** – avaliação de impacto do programa abrindo espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília: UNESCO, 2003.

WIKCIONÁRIO. Apresenta informações sobre família. Disponível em: <http://pt.wiktionary.org/wiki/fam%C3%ADlia>. Acesso em: 13 de out. 2007.

WIKPÉDIA. A enciclopédia livre. Apresenta informações sobre o poder familiar. [s/d]. [http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1trio\\_poder](http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1trio_poder). Acesso em 17 jul.2008.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDRADE, Fabiana Pereira de. **Labirintos do incesto** – o relato de uma sobrevivente. São Paulo: Escrituras Editora/LACRI, 1998.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2000.

CECCONELLO, Alessandra Marques; DE ANTONI, Clarissa e KOLLER, Sílvia Helena Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicol. estud.**, 2003, vol.8, no.spe, p.45-54. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>. Acesso em: 13 out. 2007.

DE ANTONI, Clarissa; KOLLER, Silvia Helena A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. **Estud. psicol. (Natal)**, Dez 2000, vol.5, no.2, p.347-381. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1413-294X2000000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-294X2000000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 fev. 2007.

\_\_\_\_\_. BARONE, Luciana Rodriguez; KOLLER, Silvia Helena. Indicadores de risco e de proteção em famílias fisicamente abusivas. **Psic.: Teor. e Pesq.**, abr./jun. 2007, vol.23, no.2, p.125-132. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n2/a02v23n2.pdf>. Acesso em: 13 out. 2007.

DEGASPARI, Silvia D; VANALLI, Teresa Raquel; MOREIRA, Márcia Regina B. (Org.). **Apostila de normalização documentária**. UNESP: Presidente Prudente, 2006.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1996.

ELKIND, David. **Sem tempo para ser criança** – a infância estressada. Tradução: Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [2005]. 224p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de Freitas (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **Desvendando vozes silenciadas**: adolescentes em situação de exploração sexual. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 2003.

\_\_\_\_. **Crianças e adolescentes em situação de risco**: dimensões do trabalho infantil nos municípios de Presidente Prudente, Belo Horizonte e Porto Alegre. Projeto de Pesquisa enviado ao CNPq, 2007.

MALDONADO, Daniela Patrícia Ado e WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a02.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2007.

MARTINS, Paula Cristina. **Conceitos de maus-tratos a crianças** – um estudo das noções dos profissionais da infância. 1998. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, Universidade do Porto, Braga.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Assistência Social, Cidadania e Trabalho. **A Escola como espaço de proteção integral e garantia dos direitos da criança e do adolescente**. Campo Grande, 2002.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

OLIVEN, Ruben George. **Violência e cultura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

PELZER, Dave. **Uma criança tratada como “coisa”** – uma lição de sobrevivência. São Paulo: Ed. Manole, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças – contextos e identidades**. Universidade do Minho. Braga: 1997.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças – contextos e identidades**. Universidade do Minho. Braga: 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições ASA. Porto: 2004.

SZYMANSKI, Heloiza. Ser criança: um momento do ser humano. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. (Org.). **Família redes, laços e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 23, n. 1, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2006000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 ago. 2008.

RIZZINI, Irene (Org). **A criança no Brasil hoje** – desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, Irma; FONSECA, Maria Teresa da. **Bibliografia sobre a história da criança no Brasil**. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, Helena Oliveira da e SILVA, Jailson de Souza. **Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil** – conceitos, dados e proposições. São Paulo: Global; Brasília: Unicef, 2005.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj, SELIG, Gabrielle Ana, BERNARDI, Marcela Galvão *et al.* Continuidade dos estilos parentais através das gerações: transmissão intergeracional de estilos parentais. **Paideia (Ribeirão Preto)**, set./dez. 2006, vol.16, no.35, p.407-414. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a11.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. PRADO, Paulo Müller; VIEZZER, Ana Paula *et al.* Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicol. Reflex. Crit.**, 2004, vol.17, no.3, p.323-331. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a05v17n3.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olivia Justen. O uso de palmadas e surras como prática educativa. **Estudos de Psicologia** 2004, 9(2), p. 227-237. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2004000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 fev. 2007.

## **ANEXOS**

## ANEXO A



## PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

CI - COMUNICAÇÃO INTERNA - N.º 010/2007

De: *Silvia Regina da Silva Costa*Para: *Luiz Carlos Maciel Medina - CRIAC/SAS*

ASSUNTO: Solicitação:

Solicito a V. Sa. dados contidos no Relatório Estatístico Psicossocial do ano de 2006, em que definam a Região com o maior número de casos atendidos. Necessito, ainda, de uma cópia do Relatório Estatístico Anual de 2006 do Setor Psicossocial para anexar a dissertação, comprovando a veracidade de tais dados informados

Desenvolvo a pesquisa sobre a temática: "Saberes e Práticas do Profissional de Educação frente aos maus tratos contra crianças" pelo Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita" - UNESP - Campus de Presidente Prudente/SP, fazendo parte da turma do ano de 2006.

Segue anexo o Projeto de Pesquisa apresentado à UNESP para desenvolvimento da referida pesquisa

Atenciosamente

*Silvia Costa**Silvia Regina da Silva Costa*Assistente Social  
CRESS 1769 - 21.ª Região MS

DATA

13/02/2007

DATA RECEBIMENTO

*14 02 07*

RECEBIDO POR:

*Luiz Carlos Maciel Medina*  
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE

**ANEXO A**

Conforme  
deliberação do  
DMC, a A-S  
Serviço Regime  
de Autogestão  
a realizar pes-  
quisa neste  
CREAS.

03/03/07

  
José Carlos Machado  
Coordenador do CREAS

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: "*Saberes e Práticas do Profissional de Educação Frente aos Maus Tratos Contra Crianças*".

Pesquisadora: *Silvia Regina da Silva Costa*.

Orientadora: *Renata Maria Coimbra Libório*.

1. Natureza da pesquisa: A sra (sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender as concepções de professores sobre a temática dos maus tratos contra crianças.
2. Participantes da pesquisa: 10 professores (as) da rede pública municipal de Campo Grande que ministram aulas em escolas que possuem salas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e seus (as) respectivos (as) diretores (as) e orientadores educacionais.
3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar desse estudo a sra (sr.) permitirá que a pesquisadora lhe faça uma entrevista, que será realizada na escola onde trabalha, em horário previamente combinado. A sra ( sr.) terá de um a dois encontros com a pesquisadora de forma a poderem conversar verbalmente a partir de um roteiro de perguntas que serão referentes ao tema dos maus tratos contra crianças. Como se trata de um tema que poderá gerar alguns sentimentos desconfortáveis, será oferecido, ao final da (s) entrevista (s) um espaço para a sra (sr.) falar livremente sobre o que quiser. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). No entanto, solicitamos sua colaboração para completar o roteiro de perguntas para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (18) 3908-5555, com a orientadora do projeto, prof<sup>a</sup> Renata Libório ou com a própria pesquisadora pelo 8406-2227.

Ressaltamos a sra.(sr.) participante desta pesquisa, que pelo compromisso ético da pesquisadora em questão, lembramos que mediante a realização das entrevistas, ao detectarmos casos de maus tratos, emergentes de situações atuais e/ou recentes, os procedimentos necessários serão tomados, como denúncia formalizada ao s.o.s. criança ou conselho tutelar. Deixando claro que a denúncia será anônima, preservando desta maneira o profissional de educação e em consequência a escola da qual faz parte, não causando nenhum tipo de prejuízo aos participantes.

4. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão marcadas com a sra (sr.) com antecedência. Seguindo as orientações metodológicas da pesquisa, propõem -se que as entrevistas com a sra(sr.) sejam gravadas, para posteriormente serem transcritas.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, podendo talvez mobilizar alguns sentimentos desagradáveis, visto a temática tratada. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, as gravações serão identificadas com um código e não com o seu nome. Somente a pesquisadora e orientadora terão conhecimento dos dados.
7. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as concepções dos profissionais de educação sobre os maus tratos contra crianças, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa subsidiar propostas de formação inicial e continuada de professores, que poderá beneficiar parcelas da população infanto-juvenil que encontram-se vitimizadas. Ressaltamos, ainda, que será dada uma devolutiva às escolas participantes da pesquisa em forma de apresentação dos dados da pesquisa e capacitação dos profissionais das escolas acerca da temática dos maus tratos.
8. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

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

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Local e data

Assinatura do Participante

Silvia Regina da Silva Costa – Renata M. C. Libório

Responsáveis pela Pesquisa

## ANEXO C



**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
**Comitê de Ética em Pesquisa / CEP/UFMS**



*Carta de Aprovação*

*A minha assinatura neste documento, atesta que o protocolo nº 974 da Pesquisadora Sílvia Regina da Silva Costa intitulado "Saberes e Práticas do Profissional de Educação frente aos maus tratos contra crianças", e o seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram revisados por este comitê e aprovados em reunião ordinária no dia 31 de julho de 2007, encontrando-se de acordo com as resoluções normativas do Ministério da Saúde.*

*Prof. Odair Pimentel Martins*

*Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS*

*Campo Grande, 10 de agosto de 2007.*

Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
<http://www.propp.ufms.br/bioetica/cep/>  
[bioetica@propp.ufms.br](mailto:bioetica@propp.ufms.br)  
fone 0XX67 345-7187