

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**RAQUEL MORATO DO AMARAL COSTA**

**A (IN)VISIBILIDADE DOS MAUS-TRATOS NA INFÂNCIA:**  
**concepções e posicionamentos dos profissionais da Educação Infantil**

**BAURU**

**2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**RAQUEL MORATO DO AMARAL COSTA**

**A (IN)VISIBILIDADE DOS MAUS-TRATOS NA INFÂNCIA:**  
**concepções e posicionamentos dos profissionais da Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências - UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Cristina Argenti Perez. Área de concentração em Educação.

**BAURU**

**2010**

Costa, Raquel Morato do Amaral.

A (in)visibilidade dos maus-tratos na infância: concepções e posicionamentos dos profissionais da educação infantil / Raquel Morato do Amaral Costa 2010.

172 f. : il.

Orientador: Márcia Cristina Argenti Perez

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

1. Infância. 2. Maus-Tratos. 3. Violência. 4. Educação Infantil. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências - UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Cristina Argenti Perez. Área de concentração em Educação.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Cristina Argenti Perez – Orientadora

Professora Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências,  
UNESP Bauru

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José da Silva Fernandes

Professora Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências,  
UNESP Bauru

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Rita de Cássia Bastos Zuquieri

Secretaria Municipal de Educação de Bauru

**BAURU**  
**2010**

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho, especialmente, à lembrança de minha avó Enedina, professora pioneira em nossa família e exemplo de vida; aos meus pais, Edilma e Alfredo, também professores e meus apoiadores; ao meu marido, Jair, pela sua compreensão; aos meus filhos, Victor e Vanessa, que sempre estiveram ao meu lado, impulsionando e incentivando minha caminhada; e, finalmente a todos os amigos e companheiros de jornada e de luta, que contribuíram para que este momento se concretizasse.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores, efetivos e substitutos, com os quais convivi nesses anos da minha graduação, pois todos eles foram muito importantes e deixaram marcas indeléveis em minha vida.

À minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Cristina Argenti Perez pela sua paciência, pelo seu incentivo, seu profissionalismo, competência e companheirismo, que me permitiram um aprendizado rico, marcando minha trajetória acadêmica e pessoal.

Ao GEPIFE, onde pude complementar e compartilhar os estudos sobre infância, família e escolarização, com companheiros de graduação e pesquisadores competentes.

Ao pessoal de apoio do Departamento de Educação e do Centro de Psicologia Aplicada, sempre dispostos a ajudar.

Às diretoras, professoras e pessoal de apoio das EMEI(I)s que me receberam e que tanto contribuíram para a realização e concretização desta pesquisa.

Às Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria José da Silva Fernandes e Profa. Ms. Rita de Cássia Bastos Zuquiere que se disponibilizaram a compor a banca examinadora deste trabalho de conclusão de curso.

À minha família: a minha avó Enedina (*in memoriam*), educadora e batalhadora, que tenho certeza deve estar orgulhosa por eu ter vencido mais uma etapa; aos meus pais, Edilma e Alfredo, pelo amor incondicional, pela generosidade e por acreditarem sempre em meu potencial; à minha filha Vanessa, companheira de faculdade e de moradia, pelo amor e paciência em meus momentos de stress, que não foram poucos; ao meu filho Victor, pelo constante incentivo e carinho; ao meu marido Jair, pelo apoio emocional e financeiro ao meu genro Ricardo, por conseguir recuperar meus arquivos!

Ao PIBIC/ CNPq (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pela concessão da bolsa de iniciação científica, que facilitou a realização deste trabalho.

Às amigas e parceiras, Daniela, Dani Cecília, Débora, Karen e Seliane, pelo companheirismo nas horas difíceis, e a todos aqueles, que direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado nesta caminhada,

Obrigada!

*“Depressa se aprende que ser espancado, mesmo que não doa muito, significa uma privação de amor e uma humilhação. E muitas crianças, que se acreditavam seguramente entronadas na inabalável afeição dos pais, foram de um só golpe derrubadas de todos os céus de sua onipotência imaginária.”*

*(Sigmund Freud)*

## RESUMO

Apesar de possuímos uma legislação protetiva avançada em relação às crianças, ainda assim, os maus tratos perpetrados contra elas é considerado um problema de saúde pública em nosso país, com índices bastante significativos na faixa de 0 a 6 anos. Esta prática resulta em sérios danos ao desenvolvimento do indivíduo agredido: na saúde mental, na adaptação e inserção sociais, até a repetição do modelo aprendido. A escola, embora seja obrigada (art.245 ECA) a denunciar e notificar situações de violência suspeitada e/ou comprovada aos órgãos públicos competentes, tem participado com um percentual muito baixo no conjunto dessas notificações. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi o de mapear a concepção, os posicionamentos e encaminhamento feitos pelos profissionais da educação na Educação Infantil, acerca dos casos de maus-tratos, suspeitados e/ou comprovados, em seus alunos, visando conhecer como tal fenômeno é (re)conhecido, (re)construído e (re)produzido nas relações sociais. As instituições pesquisadas foram cinco escolas municipais de educação infantil, localizadas numa cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Os procedimentos metodológicos adotados foram a coleta e a análise dos dados do referencial quantitativo-qualitativo, apoiados no modelo antropológico de pesquisa com grupos sociais urbanos. Para a realização da coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos: o questionário (38) e as entrevistas (6), aplicados no período de outubro/2009 a maio/2010. A análise dos dados obtidos indicou alguns fatores dificultadores para um posicionamento efetivo no enfrentamento da violência: os profissionais relatam a presença de suspeita de maus-tratos (45%), todavia as denúncias não são efetivadas; o desconhecimento e/ou conceitos distorcidos acerca da legislação vigente, como também, dos indicadores da presença dos maus-tratos, de suas conseqüências negativas para o desenvolvimento da criança, além da falsa crença na família “sagrada” e que os maus-tratos só ocorrem na “periferia”, nas camadas populares. Percebemos a necessidade de estudos, políticas públicas e ações que contemplem de forma continuada, os atores envolvidos nessa questão, uma vez que as educadoras não se percebem como figuras decisivas para o rompimento desse ciclo, como também, não se vêem parceiras dos órgãos de proteção integral à criança.

**Palavras-chave:** Infância, Maus-Tratos, Violência, Educação Infantil.

## ABSTRACT

Even though we have an advanced protective legislation regarding children, the maltreatment perpetrated against them is still considered a public health problem in our country, with significant rates in the 0 to 6 years old range. This practice results in serious damages to the development of the assaulted individual: mental health, social adaptation and integration, and even repetition of the learned model. The school, although required (art. 245, ECA) to denounce and notify suspected and/or proven cases of violence to the eligible public agencies, has a very low percentage of participation in these notifications. Therefore, the objective of this study was to map the conception, placement and forwarding done by kindergarten professional about suspected and/or proven cases of maltreatment in their students to determine how such phenomenon is known, recognized, (re)constructed and (re)produced in social relations. The surveyed institutions were five kindergarten public schools, located in a mid-size city in the state of São Paulo. The adopted methodological procedures were the collection and analysis of quantitative-qualitative data, based on the anthropological research method on urban social groups. To collect the data, we used the following instruments: the questionnaire (38) and the interviews (6), applied in the period of October/2009 to May/2010. The analysis of the obtained data indicated some factors that hinder an effective positioning in fighting violence: professionals report the presence of suspected maltreatment (45%), however, the allegations are not investigated; the lack of knowledge and/or distorted concepts about the legislation, and also indicators of the presence of maltreatment, of its negative consequences to the development of the child, the false belief in the "sanctity" of the family and that maltreatment only occurs in the "ghetto", in the lower classes. We realized the need for studies, public policies and actions that continuously promote the actors involved in this issue, since the educators did neither perceive themselves as key players to break this cycle, nor partners in the integral protection of the child.

**Keywords:** Childhood, Maltreatment, Violence, Childhood Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AGNU – Assembléia Geral das Nações Unidas.

CDC – Convenção dos Direitos da Criança.

CONDECA - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente.

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

CRAMI - Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância.

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social.

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil.

EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil Integrada.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Configurações familiares no Brasil, anos 1997/2007 (Fonte IBGE, 2008).....	33
Figura 2 – Número de respondentes sobre a abordagem da temática nos cursos de formação.....	69
Figura 3 – Número de respondentes por escola participante.....	70
Figura 4 – Porcentagem das disciplinas elencadas pelas professoras.....	70
Figura 5 – Número de respondentes por escola.....	71
Figura 6 – Porcentagem de participação em cursos.....	71
Figura 7 – Porcentagem dos cursos frequentados.....	72
Figura 8 – Número de participantes por escola .....	72
Figura 9 – Porcentagem de participação em cursos específicos sobre a temática.....	73
Figura 10 – Número de participantes por escola.....	73
Figura 11 – Porcentagem dos cursos elencados sobre a temática.....	74
Figura 12 – Número de participantes por escola.....	74
Figura 13 – Porcentagem referente aos meios de acesso utilizado pelos participantes .....	75
Figura 14 – Número de respondentes por escola.....	75
Figura 15 – Porcentagem de outros meios de informação citados.....	76
Figura 16 - Número de respondentes por escola.....	76
Figura 17 – Porcentagem da abordagem da temática pelos meios de informação utilizados.....	77
Figura 18 – Número de respondentes por escola.....	77

Figura 19 – Porcentagem de conhecimentos avaliados pelos participantes.....	78
Figura 20 – Porcentagem dos respondentes sobre a suspeita de casos.....	78
Figura 21 – Número de respondentes por escola.....	79
Figura 22 – Porcentagem dos casos suspeitos citados pelos sujeitos.....	79
Figura 23 – Número de sujeitos por escola.....	80
Figura 24 – Número de participantes que alegou ter levado ao conhecimento de seus superiores os casos suspeitados.....	80
Figura 25 – Número de participantes por escola.....	81
Figura 26 – Porcentagem dos respondentes sobre a orientação recebida.....	81
Figura 27 – Número de respondentes por escola.....	82
Figura 28 – Porcentagem de sujeitos.....	82
Figura 29 - Número de sujeitos.....	83
Figura 30 – Porcentagem do número de casos denunciados.....	83
Figura 31 – Número de sujeitos por escola.....	84
Figura 32 - Porcentagem dos casos.....	85
Figura 33 – Número de casos por escola.....	85
Figura 34 – Porcentagem do número de casos denunciados.....	86
Figura 35 – Número professores denunciantes (número de casos) por escola.....	86
Figura 36 – Porcentagem da caracterização das denúncias.....	87
Figura 37 – Número de respondentes por escola.....	87
Figura 38 – Porcentagem dos respondentes.....	88
Figura 39 – Número de respondentes por escola.....	88

Figura 40 – Porcentagem sobre a frequência da presença do Conselho Tutelar nas escolas.....	89
Figura 41 – Número de respondentes por escola.....	89
Figura 42 – Porcentagem do acompanhamento dos casos atendidos.....	90
Figura 43 – Número de respondentes por escola.....	90
Figura 44 – Porcentagem dos casos acompanhados.....	91
Figura 45 – Número de respondentes por escola.....	91
Figura 46 – Porcentagem sobre a qualidade dos atendimentos acompanhados....	92
Figura 47 – Número de sujeitos por escola.....	92
Figura 48 - Porcentagem das justificativas apresentadas.....	93
Figura 49 – Número de respondentes por escola.....	93
Figura 50 – Porcentagem dos respondentes da questão 16.....	94
Figura 51 – Número de respondentes por escola.....	95
Figura 52 – Porcentagem dos respondentes da questão 17.....	97
Figura 53 – Número de respondentes por escola.....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bases legais para a notificação.....	51
Quadro 2 - Pesquisa Qualitativa: características dos participantes das entrevistas.....	60
Quadro 3 - Dados gerais sobre as participantes da pesquisa na Escola 1.....	63
Quadro 4 - Dados gerais sobre as participantes da pesquisa na Escola 2.....	64
Quadro 5 - Dados gerais sobre as participantes da pesquisa na Escola 3.....	66
Quadro 6 - Dados gerais sobre as participantes da pesquisa na Escola 4.....	67
Quadro 7 - Dados gerais sobre as participantes da pesquisa na Escola 5.....	68
Quadro 8 - Escola 1: Estatuto da Criança e do Adolescente.....	95
Quadro 9 – Escola 2: Estatuto da Criança e do Adolescente.....	95
Quadro 10 – Escola 3: Estatuto da Criança e do Adolescente.....	96
Quadro 11 – Escola 4: Estatuto da Criança e do Adolescente.....	96
Quadro 12 – Escola 5: Estatuto da Criança e do Adolescente.....	96
Quadro 13 – Escola 1: Conhecimento Específico.....	98
Quadro 14 – Escola 2: Conhecimento Específico.....	98
Quadro 15 – Escola 3: Conhecimento Específico.....	99
Quadro 16 – Escola 4: Conhecimento Específico.....	99
Quadro 17 – Escola 5: Conhecimento Específico.....	99

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Indicadores da presença de maus-tratos..... 43

Tabela 2 - Características gerais dos participantes da pesquisa quantitativa..... 59

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO I – MAUS-TRATOS NA INFÂNCIA: LEVANTAMENTO DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICO</b> .....	22
<b>1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA</b> .....	23
1.1 INFÂNCIA.....	26
1.2 FAMÍLIA.....	30
1.3 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA DISCIPLINADORA E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.....	34
1.3.1 Educação.....	34
1.3.2 Pedagogia disciplinadora e violência doméstica.....	35
<b>2 CONCEITUANDO E (RE)CONHECENDO OS SINAIS DE MAUS-TRATOS CONTRA A CRIANÇA</b> .....	40
2.1 CARACTERÍSTICAS DAS FAMÍLIAS QUE MALTRATAM.....	44
2.2 AGENTE AGRESSOR.....	45
2.3 A CRIANÇA VITIMIZADA.....	47
<b>3 LEIS DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA: UM PEQUENO HISTÓRICO</b> .....	48
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b> .....	52
<b>1 CAMPO DE PESQUISA</b> .....	52
<b>2 MATERIAL E MÉTODO</b> .....	55
2.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	55
<b>3 CARACTERÍSTICAS DO UNIVERSO DA PESQUISA</b> .....	59
<b>4 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	61
<b>CAPÍTULO III – DADOS QUANTITATIVOS: UM PANORAMA DA PESQUISA</b> .....	62
<b>1 CARACTERÍSTICAS DO CAMPO DE PESQUISA</b> .....	62
<b>2 DADOS OBTIDOS NA PESQUISA QUANTITATIVA</b> .....	69
<b>3 PRIMEIROS RESULTADOS</b> .....	100
<b>CAPÍTULO IV - DADOS QUALITATIVOS: CONCEPÇÕES, POSICIONAMENTOS E PRÁTICAS NAS HISTÓRIAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	103
<b>1 CONCEPÇÕES PRESENTES NO IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	105
<b>2 POSICIONAMENTOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFRENTAMENTO DOS MAUS-TRATOS</b> .....	132
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	147

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>167</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Sem uma infância serena e completa, toda vida posterior fica mutilada.*

*(JANUSZ KORCZAK)*

Desde o início deste trabalho, a opção sempre foi a de trabalhar com a Educação Infantil, uma vez que o interesse por este campo de pesquisa, o da violência contra crianças na faixa de 0 a 6 anos, teve suas raízes num fato por mim presenciado, onde constatou-se abuso sexual sistemático numa criança menor de 2 anos, portadora de condiloma acuminado (HPV - DST), perpetrado pelo padrasto e de conhecimento da mãe da vítima, ocorrido em 2003, quando ainda atuava num órgão municipal, no Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN), marcando-me profundamente.

Este fato acrescido dos levantamentos dos estudos e pesquisas efetuados quando da solicitação da elaboração de um portfólio com tema de livre escolha (“Violência na Infância: Conhecendo a Criança que Sofre Maus-Tratos”) na disciplina de Sociologia da Educação, em 2007, sob responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Cristina Argenti Perez, foram decisivos para que este trabalho de pesquisa se iniciasse. O material pesquisado causou-nos um misto de revolta e espanto ao vermos o quanto ainda estão presentes, em pleno século XXI, as práticas punitivas com castigos físicos severos, além de outras formas de violência na vida das nossas crianças impedindo-as de vivenciar um processo de desenvolvimento pautado no respeito, na confiança e na alegria, direitos estes garantidos por lei.

Assim, este estudo situa-se na preservação dos direitos que foram assegurados, primeiramente, pela Constituição de 1988 quando a criança foi elevada à condição de sujeito de direitos com a introdução do art. 227 da Constituição Federal de 1988, sendo, posteriormente, mais amplamente especificados e defendidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - julho/1990), devendo ser amparado pelas redes sociais protetivas da infância e da adolescência.

Desde então, a família, o Estado e a sociedade partilham deveres para garantir os direitos instituídos, e para isso, devem denunciar e/ou notificar situações de violência suspeitada e/ou comprovada aos órgãos públicos competentes.

Embora a legislação vigente garanta direitos protetivos às crianças e adolescentes, ainda assim, em nosso país a violência tem sido apontada, em várias pesquisas, como um grave problema de saúde pública vitimizando mulheres e crianças, na maioria dos casos.

Os dados do UNICEF demonstram que, no Brasil, os maus-tratos constituem-se na principal causa de morte de crianças entre 1 e 6 anos, sendo que as mais propensas a sofrerem violência física são as menores de 3 anos, já que são consideradas, por alguns autores, como a “vítima ideal”, posto que frágeis, portanto, não revidam; não andam, portanto, não fogem e não falam, portanto, não denunciam. Esse órgão estima que cerca de 18.000 crianças e adolescentes sejam espancados diariamente no país e, que os acidentes e a violência doméstica, juntos, provoquem 64,4% das mortes destes no país. São dados alarmantes, pois se trata de uma população cujos direitos básicos estão sendo violados, usurpados, diariamente. Todos esses dados demonstram que a crença de que o “ambiente familiar é sagrado”, que pelos laços sanguíneos e afetivos promoveria (ou deveria promover) o desenvolvimento e a proteção de seus membros mais “frágeis”, é em muitos casos, uma falácia.

Nossos estudos apontaram que são duas as formas de violência mais comuns contra crianças e adolescentes: a intrafamiliar e a doméstica, ambas tendo como sítio o lar, o ambiente familiar. Ambas têm se mostrado temas atuais e constantes em nossos dias, tendo a incidência aumentada e mais divulgada nos últimos anos.

Ao mesmo tempo os estudos e pesquisas teóricas desenvolvidas mostraram que, a família e a escola são, nessa ordem, consideradas responsáveis pela garantia de acesso a um futuro melhor, sendo que as “instituições” mais confiáveis são respectivamente: a escola e o professor(a).

Nesse sentido, pensamos que pela alta confiabilidade demonstrada, e por ser o ambiente escolar tido como o segundo espaço de socialização da criança, além de ser o local onde ela permanece por um longo período e cujo objetivo maior é a promoção da cidadania, a instituição com poderes de identificar, tentar impedir e intervir em ações de violência praticadas pela família e/ou cuidadores, constituindo-se, assim, num *locus* privilegiado para que essas ações sejam, de fato, implementadas de modo a garantir que seus direitos sejam respeitados.

Os maus-tratos contra a criança envolvem aspectos diversos que contribuem para seu encobertoamento, entre eles, “o pacto de silêncio nos lares”, local tido como isento de violência, favorecendo, assim, a sua prática. Nesse sentido, a abordagem de um tema tão controverso e pouco desvelado pela sua complexidade implica numa descaracterização da instituição familiar, obrigando-nos a aceitar que o lar não é um lugar seguro. Essa aceitação se

faz necessária para que ações de prevenção e combate possam ser implementadas de modo a assegurar o direito da criança à uma infância plena.

Sabe-se que a escola e, portanto, os professores são co-responsáveis pela sua integridade, sendo obrigados por lei (art.245, ECA<sup>1</sup>) a denunciar casos suspeitos e/ou comprovados de violência, mas os dados estatísticos demonstram que tal fato não vem ocorrendo, valendo ressaltar a baixa participação da escola, que aparece com cerca de 4% a 10% no conjunto de notificantes.

Embora o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde aponte a importância da ação decisiva dos profissionais no enfrentamento da violência contra a criança, para a proteção e o desenvolvimento integral do indivíduo atendido, a realidade tem sido outra, demonstrando que só os casos mais extremos são denunciados.

Desse modo, este trabalho visa contribuir para a reflexão dessa realidade tão cruel, o da violência contra as crianças perpetrada por seus cuidadores, que repetidas vezes, tem sido manchete nos grandes veículos de mídia nacional e internacional, promovendo debates em vários setores da sociedade.

Assim, delimitamos o nosso universo de pesquisa: a educação pública infantil de um município de porte médio do interior do Estado de São Paulo. A nossa escolha recaiu nos profissionais da Educação Infantil por estarem muito mais próximos das crianças que em quaisquer outros estágios da educação, além da facilidade e espontaneidade no diálogo com essas crianças; pelo número crescente de crianças atendidas desde a mais tenra idade; por serem essas crianças que mais aparecem nas estatísticas e, finalmente, por acreditarmos que intervenções devam sempre acontecer precocemente, quando as marcas negativas ainda podem ser minimizadas e/ou superadas.

O objetivo desta pesquisa foi o de mapear e verificar as concepções, posicionamentos, e encaminhamentos feitos pelos profissionais da educação na Educação Infantil, acerca dos casos de maus-tratos, suspeitados e/ou comprovados em seus alunos, visando conhecer como tal fenômeno é (re)conhecido, (re)construído e (re)produzido nas relações sociais e educacionais. Assim, neste trabalho pretendeu-se verificar a condição de profissionais da educação das escolas públicas de Educação Infantil em detectar e identificar vítimas de violência no ambiente doméstico, familiar, além de conhecer *se*, e *como*, são feitos os encaminhamentos dos vitimizados.

---

<sup>1</sup> PROJETO DE LEI Nº 1.106, DE 2007. Altera o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. AUTOR: Deputado Alexandre Silveira. RELATOR: Deputado Geraldo Thadeu - alteração proposta: para incluir a necessidade da comunicação por escrito e sob sigilo, com prazo de quarenta e oito horas para que a denúncia seja efetivada.

Para tanto, esta pesquisa baseou-se em dois tipos de levantamento, teórico e empírico, este último com duas abordagens, uma pesquisa quantitativa, e posteriormente, outra de natureza qualitativa.

Assim, no primeiro capítulo, buscou-se realizar um levantamento de natureza documental e bibliográfica, no qual estudos e pesquisas sobre a temática foram compilados. Utilizaram-se muitos documentos, artigos, dissertações e teses, no formato eletrônico, uma vez que os estudos sobre o tema só adquiriram relevância nos últimos anos, embora seja conhecido desde a Antiguidade; deste modo, buscamos sistematizar as principais questões pertinentes ao tema. Pensou-se, também, ser necessário um resgate histórico abordando alguns aspectos relativos à infância, família, educação, caracterizando, também, os tipos mais comuns de violência. Os teóricos nos forneceram subsídios, principalmente, nos estudos referentes à “família”, “violência” e, mais especificamente, sobre a violência doméstica contra crianças, além de buscarmos em Foucault contributos sobre “poder” e “instituições disciplinares.”

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia desenvolvida em nossa pesquisa onde procuramos explicitar o campo de pesquisa; material e métodos utilizados; a trajetória percorrida; além de caracterizar nosso universo de pesquisa e apresentarmos, também, a forma de análise dos resultados para o tratamento dos dados coletados. Nosso intuito foi o de fornecer uma contextualização dos caminhos percorridos no transcorrer deste estudo, de modo a possibilitar a compreensão de seu desenvolvimento.

No terceiro capítulo, traçamos o panorama obtido pela pesquisa empírica quantitativa por meio de um levantamento de dados a partir da devolutiva de 38 questionários<sup>2</sup>, buscando mapear o conhecimento dos participantes sobre a temática. Apresentamos, também, os primeiros resultados obtidos, valendo ressaltar que entre eles emergiu, como ponto fulcral e merecedor de uma análise mais aprofundada, o desconhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela maioria dos sujeitos participantes.

No quarto capítulo, apresentamos a pesquisa qualitativa contendo a análise de seis entrevistas realizadas com as educadoras da rede, onde procuramos conhecer e entender as concepções, os posicionamentos e práticas destas profissionais no enfrentamento dos maus-tratos na infância. Nesse item, estão incluídos os resultados e a discussão dos estudos realizados, onde se evidenciou que o nível de conhecimentos das participantes sobre a

---

<sup>2</sup> Projeto inicial estimava 25 participantes, sendo, portanto, acrescido de mais 13 sujeitos.

temática pode ser considerado insipiente, impedindo-as de um posicionamento efetivo e protetivo em relação aos seus alunos.

Finalmente, nas considerações finais tentamos elencar alguns problemas e apontar algumas contribuições que pensamos serem pertinentes para que as práticas observadas possam ser melhoradas e modificadas, e para que o enfrentamento dos maus-tratos seja mais efetivo.

## CAPÍTULO I - MAUS-TRATOS NA INFÂNCIA: LEVANTAMENTO DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICO

*(...) É utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (...).*

*Que tudo possa servir para punir a mínima coisa;  
que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora.*

*(MICHEL FOUCAULT)*

Ao iniciarmos esse estudo pensamos em buscar, por meio de uma breve abordagem histórica, subsídios teóricos para que pudéssemos compreender, ou tentar compreender, a presença dos maus-tratos contra crianças no mundo contemporâneo.

Que visões temos de infância, de família? Como os processos educativos são realizados? O que podemos entender por violência, por poder? Enfim, essas e outras perguntas foram surgindo ao longo da pesquisa realizada, e na medida em que surgiam, íamos buscar fundamentação teórica que nos possibilitasse o entendimento dessas questões.

## 1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Os estudos realizados demonstraram que o processo “educativo” sempre foi permeado de relações violentas, tanto no âmbito familiar quanto no escolar, mas o que pode ser entendido por violência? Entre alguns de seus significados<sup>3</sup>, encontramos o abuso de força; tirania, opressão e constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um ato qualquer; coação.

A Organização Mundial da Saúde (2002) define violência como sendo,

Uso intencional de força física ou poder (real ou em ou em ameaça), contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade que resulte ou possa resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (OMS, 2002)

Nesse sentido, Sérgio Adorno, professor e coordenador científico do Núcleo de Estudos da Violência da USP, apresenta-nos uma definição de violência:

Quando estamos falando em violência, estamos falando em modalidades do emprego, não consensual ou legitimado, do uso da força para impor a vontade de uns contra outros, mediante recurso de meios determinados, inclusive força física. Seus resultados compreendem danos à integridade física, psíquica, à identidade, à privacidade de quem quer que tenha sido vítima dessas modalidades de ação. (ADORNO<sup>4</sup>, 2010)

Marilena Chauí<sup>5</sup> descreve a violência como sendo uma relação onde os diferentes passam a ser tratados como desiguais, e o sujeito como objeto, constituindo-se numa “ideologia da desigualdade”:

Em lugar de tomarmos a violência como uma violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria, numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e de opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como uma coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (CHAUÍ apud ARAÚJO, 2003, p. 188)

<sup>3</sup>Todas as consultas foram ao Dicionário Priberam, online. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx>>.

<sup>4</sup> Entrevista concedida à revista Aurora: Revista digital de Arte, Mídia e Política – NEAMP – Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política, Programa de Estudos Pós Graduated em Ciências Sociais, PUC.

<sup>5</sup> Embora esse estudo trate das relações homem/mulher, a definição da autora pode ser transposta, sendo perfeitamente cabível em nossa pesquisa.

Essa visão da violência como uma relação hierarquizada, assimétrica, entre dominador-dominado, é explicitada, em outro trecho da mesma obra: “O próprio uso da violência explicita a intenção de quem detém o poder (ou força) anular no outro a condição de sujeito ao submetê-lo à sua vontade e desejo.” (ARAÚJO, 2003, p. 190)

Então, podemos concluir que a violência apresenta-se como uma das formas de exercício do poder, e o que significa poder? Uma vez mais procuramos alguns de seus significados, entre eles: ter força física para; ter razões para; ter força, possibilidade, autoridade, influência para, etc<sup>6</sup>.

Segundo a concepção foucaultiana (1996, *Microfísica do Poder*), o poder deve ser visto de forma difusa, não se identificando necessariamente com o Estado, mas está presente em vários setores da vida social e cultural, permeando todas as relações sociais, produzindo discursos e saberes. Ainda, nos esclarece que o poder não é algo que se possui, não é um bem, mas sim algo que é exercido em rede, circulante em todos os meios, onde qualquer pessoa pode exercê-lo ou ser submetida a ele. O poder produz efeitos de verdade que são legitimados nas relações, criando discursos, que materializados em saber, passam a funcionar como norma.

Ao pensarmos a significação dessas duas palavras, poder e violência, observamos que ambas possuem uma relação quase que intrínseca, dialética, pois pressupõe-se que haja sempre uma relação de poder, de dominação, no bojo da violência e que o poder quase sempre é exercido de forma violenta, às vezes mais sutilmente, outras, nem tanto.

Nesse sentido, pode-se observar que, tanto uma quanto outra, sempre estiveram presentes nos contextos histórico das relações sociais, econômicas e culturais da humanidade.

Nessa perspectiva, Foucault relata que as disciplinas, ao longo dos séculos XVII e XVIII, eram utilizadas como fórmulas gerais de dominação, maneiras de reforçar ou de organizar seus mecanismos internos de poder, tornando os indivíduos “dóceis e submissos”, tratando-se, pois de “um tipo de poder”, formando uma “sociedade disciplinar” resultante de processos históricos mais amplos:

[...] a extensão progressiva dos dispositivos de disciplina ao logo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo de sociedade disciplinar. (FOUCAULT, 2002, p. 173)

Assim, as transformações históricas ocorridas a partir da Revolução, impõem uma finalidade ao ensino: a de transformar crianças, por meio das disciplinas, em “indivíduos

---

<sup>6</sup> Consultas realizadas no site: < <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx>>.

úteis”, técnica essa que adaptada, se multiplica e, nesse sentido, esses mecanismos de controle, agora mais flexíveis, extrapolam os muros das instituições educativas, alcançando toda a sociedade, objetivando atingir um determinado fim, o controle.

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de *poder*, uma modalidade para exercê-lo, que comporta um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições “especializadas” (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX) seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder [...] (FOUCAULT, 2002, p. 177-178, grifos nossos)

Sobre a questão família, Foucault aponta para necessidade de se fazer um estudo sobre as relações intrínsecas, interpessoais, assimétricas e hierárquicas, marcadas pela desigualdade e subordinação, portanto, as relações de poder que se estabelecem nesse núcleo específico:

[...] (um dia se precisará mostrar como as relações intrafamiliares, essencialmente na célula pais-filhos, se “disciplinaram”, absorvendo desde a era clássica esquemas externos, escolares, militares, depois médicos, psiquiátricos, psicológicos, que fizeram da família o local privilegiado para a questão disciplinar do normal e do anormal) [...] (FOUCAULT, 2002, p. 178, grifos nossos)

Nesse sentido, “pode-se dizer que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (Id. Ibid., p. 179), elencando, também, fatores como explosão demográfica no século XVIII, crescimento da produção, como “gatilhos” para as mudanças que se fizeram necessárias.

Relata a punição, o castigo disciplinar, como meios de controle de comportamento inadequado, visando à inserção, hierarquizada, do indivíduo na sociedade de produção que se estabelece:

[...] enquanto os sistemas jurídicos qualificam os sujeitos de direito, segundo normas universais, as disciplinas caracterizam, classificam, especializam; distribuem ao longo de uma escala, repartem em torno de uma norma, hierarquizam os indivíduos em relação uns aos outros, e, levando ao limite, desqualificam e invalidam. De qualquer modo, no espaço e durante o tempo em que exercem seu controle e fazem funcionar as assimetrias de seu poder, elas efetuam uma suspensão, nunca total, mas também nunca anulada, do direito. Por regular e institucional que seja, a disciplina, em seu mecanismo, é um “contradireito”. (FOUCAULT, 2002, p. 183-184)

Ainda, nossa pesquisa teórica apontou os séculos XVII e XVIII como marcos, devido às grandes mudanças ocorridas na sociedade: a família, as instituições disciplinares e a sociedade sofreram fortes influências readequando-se ao momento histórico vivido.

Surgiram neste período de transição novas conceituações de família, criança, sociedade e novas formas de educação e punição. Assim, para compreendermos os maus-tratos, os “castigos” como “prática educativa, disciplinadora” fomos buscar subsídios teóricos em outros autores para que pudéssemos entender as mudanças ocorridas na infância, na família, na educação (pedagogia disciplinadora e violência doméstica), e (re)conhecer as características das famílias que maltratam, da criança vitimizada, do agente agressor, dos conceitos sobre maus-tratos em crianças, o (re)conhecimento dos sinais apresentados e da legislação específica vigente no país.

## 1.1 INFÂNCIA

É evidente que todos os seres humanos nascem e serão crianças durante um período específico, independentemente das condições vividas.

A concepção que temos de infância foi sendo historicamente construída, mas a história da criança foi, e ainda é, na maioria dos casos, contada a partir da visão dos adultos, ou seja, a concepção que temos de criança, portanto de infância, é vivida e apreendida por meio de um constructo teórico elaborado por adultos. Também, é determinada obedecendo a certos preceitos de uma dada sociedade, cultura e tempo, que a definirão conforme os interesses e as necessidades impostos. Segundo Medrano (2004, p. 54), “A criança não é mais do que a fala social diz que ela é.”

Os estudos realizados indicaram que por muito tempo a criança não foi vista como um ser em desenvolvimento, com especificidades próprias, mas sim como um adulto em miniatura.

Numa breve abordagem histórica, é possível encontrar na literatura períodos em que não havia cuidados especiais de nenhum tipo à criança, tida na antigüidade como um ser “selvagem”, “pequenos homens, mas não totalmente humanos” (FERRARI, 2002, p. 109), que deveria ser corrigido, havendo relatos de agressão desde épocas remotas como meio de subjugar-las, pois,

[...] grande é o terror de ver degenerar a espécie humana, e toda criança é vista como uma possível degenerescência [...]

De todos os animais (*thérion*), a criança é a mais difícil de manejar; pela excelência mesma desta fonte de pensamento, que nela não é ainda disciplina, é uma besta astuta, a mais insolente de todas que assim devemos subjugar... (LEIS DE PLATÃO apud FERRARI, 2002, p. 109)

Assim, embora haja alguns teóricos, entre eles Moysés Kuhlmann Jr. (1998), que indiquem em suas pesquisas a presença de uma preocupação com as crianças na Idade Média, é em Ariès (1981), considerado o precursor da história da infância, que veremos o relato de seu surgimento enquanto categoria social.

Ariès focalizou sua pesquisa iconográfica em dados históricos do século XII ao XVIII, época em que tanto a infância quanto a família tomaram diferentes conotações dentro do imaginário do homem, ocasionando alterações em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos e econômicos.

Segundo o historiador, a criança por muito tempo não foi vista como um ser em desenvolvimento, mas sim como um “adulto em miniatura”, pois o conceito que se tem de infância foi sendo historicamente construído. Nesse sentido, o sentimento de infância teria surgido apenas na Modernidade.

Portanto, a criança até então, era vista como “substituível”, como “ser utilitário”, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar realizando tarefas, cumprindo seu ofício perante a coletividade. Destaca, ainda, que as crianças submetidas e preparadas para as suas funções dentro da organização social, eram tratadas como “adultos em miniatura” na sua maneira de vestir-se, na participação ativa em reuniões, festas e danças, etc. Assim, o desenvolvimento de suas capacidades dar-se-ia a partir das relações mantidas com os mais velhos.

Foram séculos de altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio, onde as crianças eram descartadas e substituídas por outras; não havia sentimentos, pois a família era social e não sentimental. A intenção subjacente era a de obter um exemplar mais forte e mais saudável, portanto, melhor, atendendo dessa maneira às expectativas tanto da família quanto da sociedade que estavam organizados em torno da perspectiva utilitária da infância: de que se tornassem adultos produtivos e inseridos na sociedade.

A primeira diferenciação entre adultos e crianças, surgiu a partir da criação de trajés específicos para as crianças nos séculos XVI e XVII. Nesse período, o autor relata o surgimento de um novo sentimento em relação às crianças, “[...] o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas” (ARIÈS, 1981, p. 101), como passatempo, a “paparicação”, a criança *bibelot*.

As mudanças com relação aos cuidados com a criança, só ocorreriam mais tarde, no século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes secretamente tolerado.

Ainda no século XVII, a sociedade propõe a separação da criança do adulto para educá-la nos costumes e na disciplina, dentro de uma visão racional. Conseqüentemente, houve a necessidade da imposição de regras e normas na nova educação para a formação de uma criança melhor, doutrinada, atendendo à nova sociedade que emergia. Tal concepção de indivíduo fez com que a criança fosse alvo do controle familiar ou do grupo social no qual estava inserida, passando a ser educada por eles e despertando, também, um novo sentimento por ela, momento esse relatado por Ariès como o surgimento do “sentimento de infância”.

Preservar<sup>7</sup> e cuidar das crianças passou, portanto, a ser um trabalho realizado exclusivamente pelas mulheres. Surgiram medidas para salvar as crianças: as condições de higiene foram melhoradas e a preocupação com a saúde das crianças fez com que os pais não aceitassem perdê-las com naturalidade, pois “compreenderam a particularidade da infância e importância tanto moral como social e metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades...” (ARIÈS, 1981, p. 193). Assim, acompanhando essas transformações surgem as primeiras instituições educacionais.

A criança passa a desempenhar um papel central nas preocupações da família e da sociedade com a evolução nas relações sociais estabelecidas na Idade Moderna, fortalecendo os laços entre adultos e crianças, pais e filhos, começando, assim, a ser vista enquanto indivíduo social dentro da coletividade. A família demonstra, a partir de então, grande preocupação com sua saúde e sua educação, fatores imprescindíveis para mudanças profundas em toda a relação social.

Outro aspecto significativo relaciona-se a preparação da criança para o futuro adulto, quando a perspectiva do “devir” foi propagada como forma de garantir a sobrevivência. Nesse sentido, seria necessário que a criança fosse criada à imagem e semelhança de seus pais, “moldada e educada” por eles.

A contribuição de Ariès foi, sem dúvida, grande, mas não se pode negar, também, as pesquisas realizadas em outros documentos históricos por Kuhlmann Jr (1998), apontando que a concepção de infância apareceu em épocas mais remotas. Havia, segundo ele, a

---

<sup>7</sup> Rousseau, em seu livro “Emílio” (séc. XVIII, ano de 1762) na contramão das práticas vigentes já falava da importância dos cuidados maternos, pois acreditava na bondade natural do homem e que deveríamos, portanto, evitar que a criança se tornasse má: “O homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe.” Assim, a criança precisaria ser protegida, cuidada, amparada e educada, portanto, a necessidade da divulgação dos ideais higienistas que a preservariam dos males e a poupariam da morte prematura.

preocupação tanto com a sobrevivência quanto com a educação, ou seja, considerava-se a infância como um tempo de brincadeiras e aprendizagens que aconteciam nas relações estabelecidas no âmbito familiar. Portanto, essas aprendizagens aconteciam nas famílias ricas e pobres, diferenciando-se na relação das crianças com o mundo adulto, mediados pela cultura de cada universo social ao qual pertenciam.

Sua crítica ao trabalho desenvolvido por Ariès refere-se ao fato de ele ater-se às classes mais abastadas, havendo, praticamente, desconsiderado a infância pobre. Nesse sentido, haveria uma clivagem entre as infâncias rica e pobre, sendo que a primeira foi historicamente registrada, ao passo que a segunda foi “esquecida” dessa mesma história, mas que ambas confluem num aprendizado pela convivência, seguindo o “modelo” do núcleo familiar de pertencimento.

Outro autor, o americano Postman (*O Desaparecimento da Infância*, 2006), lembra que “[...] a infância é um artefato social, não uma categoria biológica” (embora, posteriormente reconheça haver uma base biológica - p. 158) e que “[...] há ampla evidência de que as crianças existem há menos quatrocentos anos, [...] *na verdade [...], a infância não tem mais de cento e cinquenta anos.*” (p. 11, *grifos nossos*). Além das críticas tecidas ao trabalho dos historiadores, Postman está interessado em demonstrar “a percepção de que a linha divisória entre infância e a idade adulta está se apagando rapidamente” na atualidade, por conta dos avanços tecnológicos na área de comunicação<sup>8</sup>, pois a infância constitui-se, segundo ele, num período em que elas são apartadas, ou deveriam ser, dos “segredos dos adultos”, principalmente os de cunho sexual, pois as várias formas de mídia “com entrada franca” (POSTMAN, 2006, p. 98) a expõem a todo tipo de conteúdo fazendo com que se perca o encantamento dessa fase.

Outro fator que o autor credits ao desaparecimento da infância deve-se ao fato de que no mundo contemporâneo, elas são tanto vítimas da violência, quanto agressoras, pois nunca houve tantos casos de criminalidade envolvendo crianças.

Explica, também, que as crianças vitimizadas são maltratadas porque seu agressor não consegue percebê-las enquanto crianças, pois são vistas como “adultos em miniatura”, o que indicaria estarmos num processo retrocessivo. Para ele, há somente duas instâncias que podem se empenhar e resistir ao declínio da infância:

1. A família, onde atribui papel essencial à mulher;

---

<sup>8</sup> A primeira edição é de 1982, época em que a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) não contava com os avanços presentes na atualidade, portanto, as críticas que o autor faz as outras tecnologias podem ser transpostas às TICs, pois elas são parte integrante da infância contemporânea.

2. A escola, embora reconheça que os educadores estejam “[...] confusos sobre o que se espera que façam com as crianças” (POSTMAN, 2006, p. 165).

Assim, tanto a família como os educadores podem e devem ser os defensores de um período específico do desenvolvimento humano: a infância, sendo mediadores de sua relação com o mundo e a sociedade, norteadores ações e intervenções que possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades e oferecendo contributos que estruturam, de maneira sólida, a formação da sua personalidade.

Nesse sentido, nota-se uma confluência de novos paradigmas delegados às instituições escolares que não devem ater-se, única e exclusivamente, à transmissão de conteúdos, devendo atuar e promover uma educação num sentido bastante amplo, agregando, portanto, novas responsabilidades e funções.

## 1.2 FAMÍLIA

Dados históricos apontam que “até a Idade Média a família de origem ficava responsável pela transmissão da vida, dos bens e dos nomes, não tinha função afetiva.” (SCODELARIO, 2002, p. 95)

Podemos dizer que somente no fim do século XVII e início do XVIII, com as mudanças ocorridas na delimitação do espaço familiar nas classes mais abastadas, na transição do público para o privado, período onde a arquitetura das casas passa a contar com cômodos separados e que se comunicavam por meio de um corredor de modo a possibilitar, a assegurar, a intimidade familiar e a privacidade de seus integrantes: “É normal que num espaço tão privatizado tenha surgido um sentimento novo entre os membros da família, e mais particularmente entre mãe e a criança [...]” (ARIÈS, 1981, XXI, prefácio)

Essas mudanças acabaram por acarretar, também, a mudança de paradigmas morais intrínsecos a este grupo; surge a família nuclear, conceito este que perpassa até os dias atuais como “modelo ideal”, o da “família nuclear burguesa”, que conhecemos e aprendemos a respeitar. Embora, esse seja um conceito bastante arraigado em nossa sociedade, não há como negar que, na atualidade<sup>9</sup>, esteja passando por um processo de (re)construção, de

---

<sup>9</sup> Entre os 60,1 milhões de arranjos familiares existentes no país, em 2007, cerca de 39,0 milhões (65%) eram casais [...]. A PNAD 2007 mostrou que, entre os arranjos familiares de pessoas com parentesco, 48,9% eram do tipo casal com filhos, contra 56,6% em 1997, devido, principalmente, à queda da fecundidade. Em 2007, entre os arranjos familiares em que a mulher é a pessoa de referência, 52,9% eram do tipo monoparental (sem a presença de um dos cônjuges). Já nas unidades unipessoais, o percentual de mulheres é maior em decorrência da mais elevada expectativa de vida feminina. Também é interessante observar a baixa frequência de arranjos familiares com homens na chefia sem a presença de cônjuge (3,3%) e com filhos. (IBGE, 2008).

transformação, num movimento amplo e constante, não sendo, portanto, algo estático, imutável, pelo contrário, é resultante de um longo processo histórico e social.

O que é “família”? Esta é uma questão difícil, que precisa ser respondida, pois várias são as áreas de estudo e pesquisa onde se buscou uma conceituação do termo “família”.

Por meio dos conceitos advindos de várias áreas de estudo como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia vamos encontrar a definição, ou a tentativa de definição, do termo família.

Na Antropologia, o conceito de família fundamenta-se no estudo estrutural das relações estabelecidas, ou seja, o grau e a natureza de parentesco onde estão incluídos os vínculos de consangüinidade, os de aliança (marido e esposa), e os de filiação (pais e filhos), tendo como foco a atividade biológica, de reprodução.

As definições sociológicas têm como ponto fulcral a tipologia familiar, que inclui: família nuclear ou de orientação (composta por pai, mãe, os irmãos e as irmãs); família de procriação (formada pela pessoa, seu marido/esposa, filhos), entre outras configurações.

Bronfenbrenner (1979/1996, apud DE ANTONI, KOLLER, 2000, p. 349) nos apresenta um modelo ecológico do desenvolvimento humano, em que “a família é uma unidade funcional, isto é, um microsistema, no qual as relações devem ser estáveis, recíprocas e com equilíbrio de poder entre os diversos papéis”.

Na corrente funcionalista vamos encontrar um conceito de família como “agência socializadora, cujas funções concentram-se na formação da personalidade dos indivíduos” (SILVA, 1996, p. 17).

A Escola de Frankfurt, teoria crítica, considera também a família como:

Agência socializadora e formadora da personalidade dos indivíduos, mas desenvolve uma reflexão oposta à do funcionalismo, criticando o papel social e o elemento de dominação nele presente, cujo mecanismo central esmagador da liberdade é a autoridade do pai sobre o filho (SILVA, 1996, p. 17)

Como visto anteriormente, Ariès (1981) relata o surgimento da infância como categoria social mostrando a evolução nas relações sociais estabelecidas na Idade Moderna e, conseqüentemente, as alterações ocorridas no núcleo familiar: a intimidade, tida como condição necessária à construção da identidade deste grupo, passa a ser valorizada; o dever de desempenhar funções primordiais de proteção e transmissão de conhecimento; além da centralidade do papel da criança nas preocupações da família e da sociedade. Esta nova percepção e organização social passam a considerar fundamentais os vínculos emocionais nas

relações familiares, remetendo-nos a uma teoria psicológica da família, que considera o grupo familiar como um conjunto de relações:

Tais relações, idealmente, se caracterizam por união e por influência recíproca direta, intensa e duradoura (Laing, 1983). De acordo com Minuchin (1982), a família é um sistema aberto e em transformação constante pela troca de informações com os sistemas extrafamiliares. As ações de cada um de seus membros são orientadas pelas características intrínsecas ao próprio sistema familiar, mas podem mudar diante das necessidades e das preocupações externas. (DE ANTONI, KOLLER, 2000, p. 349)

Todos esses estudos convergem para duas características básicas do conceito família: naturalidade e mutabilidade.

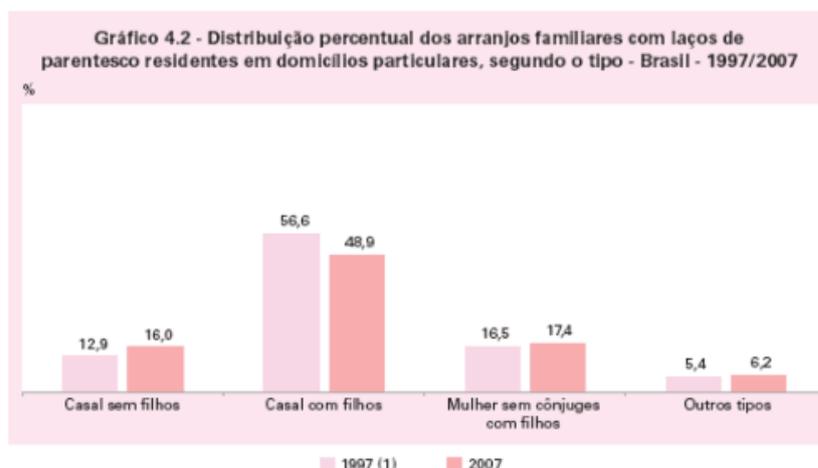
Embora a diversidade de conceitos seja prevalecente, não podemos nos esquecer de que família, enquanto “grupo social concreto, delimitável, nos remete a um modelo cultural e à sua representação. Assim, a análise de família deve centrar-se no plano das construções ideológicas e em seu papel na organização da vida social” (SILVA, 1996, p. 18).

Observa-se, portanto, que a teoria crítica considera que a família real distancia-se da família nuclear, já que a realidade nos apresenta configurações variadas de grupo familiar com a inclusão, ou não, de parentes e/ou agregados, reforçando sua principal característica, a plasticidade.

Podemos, então, considerar a família como uma instituição protetora e provedora, num espaço social distinto, que compartilha aspectos variados (biológicos, históricos, culturais, econômicos, sociais e, especialmente, de vinculação afetiva) e cumpre uma função de reprodução ideológica; onde relações hierárquicas de poder, de idade e sexo são geradas, onde também, as gerações se confrontam e os sexos definem seus papéis nas relações de poder estabelecidas.

Ao mesmo tempo, não podemos negar que as transformações ocorridas nesse grupo no mundo contemporâneo, a perda dos referenciais, têm dificultado o exercício de seus vários papéis.

No Brasil, as configurações familiares vêm sofrendo várias alterações ao longo dos anos como demonstrado na figura 1, sendo que alguns fatores têm contribuído e influenciado esses novos arranjos, tais como: diminuição do número de filhos; a inserção crescente da mulher no mercado de trabalho; aumentos, das famílias recompostas; das concepções em idade precoce; das famílias monoparentais (número crescente de famílias chefiadas por mulheres); da coabitação; da população mais velha e das pessoas que vivem sozinhas; entre outros. (fonte: IBGE, 2008).



**Figura 1 - Configurações familiares no Brasil, anos 1997/2007 (fonte: IBGE, 2008)**

Os fatores acima elencados acabaram por acarretar modificações contribuindo para o comprometimento de algumas das atribuições sociais básicas da família, entre elas, a socialização, a regulação dos comportamentos, além das funções protetoras, provedoras e formadoras. Portanto, na atualidade, o que vemos é que esse grupo, em suas mais variadas composições, tem falhado, em grande parte, no cumprimento das atribuições supracitadas, seja pelas inúmeras e aceleradas transformações pelas quais temos passado, seja pela falta de tempo e preparo, ou pela absoluta falta de limites (a “perda” da autoridade paterna), tornando-se, muitas vezes, incapazes de dar o suporte necessário ao desenvolvimento de nossas crianças, transferindo, ao invés de partilhá-las, muitas de suas funções às instituições e à sociedade.

É nesse contexto que se insere a escola da atualidade, ampliando e agregando novas responsabilidades delegadas por lei, forçando-nos a repensar seu papel enquanto formadora da identidade do sujeito, de modo a possibilitar seu desenvolvimento integral, tanto intelectual, quanto social, como também atuar de maneira protetiva em relação ao seu público-alvo.

Essas especificidades também deveriam compor o rol de conhecimentos dos educadores, tanto na graduação quanto na formação continuada, de maneira a prepará-los para a nova exigência presente nos âmbitos escolares.

## 1.3 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA DISCIPLINADORA E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

### 1.3.1 Educação

Fui mandado à escola para aprender as primeiras letras, cuja utilidade eu, infeliz, ignorava. Todavia batiam-me se no estudo me deixava levar pela preguiça. As pessoas grandes louvavam esta severidade. Muitos dos nossos predecessores na vida tinham traçado estas vias dolorosas, por onde éramos obrigados a caminhar, multiplicando os trabalhos e as dores aos filhos de Adão.

[...]

Um juiz reto aprovaria os castigos que me davam [...]. (SANTO AGOSTINHO, 1973, p. 32-33)

Portanto, na era cristã prevalecia a prática dos castigos físicos, da punição como instrumento de educação, do disciplinamento e adequação da criança ao mundo dos “humanos”: a criança era tida como um ser “bestial”, que precisava ser domada.

A bíblia cita, em Provérbios, a necessidade do castigo físico como preceito do “bem-educar”: “Aquele que poupa a vara aborrece a seu filho; mas quem o ama, a seu tempo o castiga.” (Pv 13:24), assim estes hábitos “pedagógicos” perpassaram através dos séculos.

Ariès cita que, nos séculos XIV ao XVII, havia uma disciplina humilhante: todas as crianças e jovens sofriam castigos físicos, eram surrados. No século XV, os educadores usavam de castigos corporais para moldar os alunos: “era um dever também usar, sem indulgência culpada, de seus poderes de correção e punição, pois isso envolvia a salvação da alma das crianças, pelas quais eles eram responsáveis perante Deus: *ne eorum dampnationem*.” (ARIÈS, 1981, p. 117)

As primeiras manifestações contra esse regime surgiram na França, no século XVI, onde uma nova orientação do sentimento de infância emergiu: “tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade [...]. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção de educação, que triunfaria no século XIX” (ARIÈS, 1981, p. 119), quando a pedagogia repressiva com castigos corporais são “abolidos dos textos, mas continuam na prática, já não com uma brutalidade essencial, mas ocasional.” (FERRARI, 2002, p. 111)

Portanto, as duas dimensões<sup>10</sup> da educação, a social ou informal que consiste na transmissão da herança cultural de determinado grupo/comunidade pelas instituições família, igreja, etc., e a formal, ocorrida nos contextos escolares, possuíam as mesmas características: a de se utilizarem das punições como forma de correção de comportamentos indesejados.

<sup>10</sup> A dimensão formal é subordinada à social, aos seus interesses, objetivos e relações de poder, estabelecidos.

Nesse sentido, a educação não era vista como um processo onde ação e discurso deveriam caminhar emparelhados, pois “[...] educar é fornecer modelos”, onde o disciplinamento pela imposição de limites significativos incita-lhes a reflexão sobre seu comportamento, “[...] para estabelecer a fronteira entre a fantasia e realidade, entre querer e poder, entre onipotência e potência.” (MATTOS, 2002, p. 127)

Somente no século XX que, por meio dos aparatos legais, é estabelecida uma nova concepção de criança, como sujeito de direitos. Na atualidade, convenções internacionais garantem seus direitos rejeitando o uso da violência, até uma simples “palmada pedagógica”<sup>11</sup> como “recurso educativo” contra crianças e adolescentes, embora isso não seja retratado nas práticas cotidianas.

### **1.3.2 Pedagogia disciplinadora e violência doméstica**

Historicamente, durante o século XIX, o sistema patriarcal prevalecia em nosso país, assim o senhor de engenho era possuidor de uma autoridade sem limites, que lhe permitia ditar as regras a serem seguidas, respeitando, sempre que possível, as regras impostas tanto pela Igreja quanto pela tradição.

O castigo físico, com a utilização da palmatória e da vara de marmelo, era prática usual na educação de crianças. Buscava-se atingir o “bom comportamento”, mas em contrapartida, podia-se observar que a família ao agir com excessivo rigor com a criança, tornava-a mais cruel nas suas relações com os escravos e animais.

Nesse sentido, historicamente, empregou-se a violência como forma de solucionar conflitos e a partir daí, ela conquistou seu lugar como meio para se atingir uma finalidade.

Utilizar-se de todos os meios para disciplinar e educar as crianças, numa relação de poder, de dominação e “domesticação”, são princípios da pedagogia disciplinadora, cujo foco é o da obediência total aos pais. Consiste em eliminar todo ato de rebeldia, quebrantando a vontade da criança até atingir seu objetivo educativo: obediência incondicional, submissão, legitimando o uso da força e da violência.

Para que possamos compreender a lógica da violência no âmbito familiar é preciso entendê-la como parte integrante de um ciclo no qual se incluem todas as pessoas que a praticam, bem como aqueles que sofrem seus efeitos. É um acontecimento que não escolhe

---

<sup>11</sup> No Brasil, está em discussão um projeto de lei que proíbe os castigos físicos, mas as pesquisas realizadas (Datafolha) até o momento demonstram que a maioria da população é contrária a aprovação da lei. Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/772570-maioria-ja-deu-levou-e-e-contra-proibir-palmadas.shtml>>. Acesso em: 23 set. 2010.

ambientes, grupos ou classes sociais, encontra-se disseminada no interior da sociedade, ultrapassando barreiras de língua, credo, etnias; está em todo e quaisquer lugares onde o homem esteja presente.

Como isso é possível ainda hoje? Poderíamos arriscar uma explicação: herança cultural, transgeracional (transmissão entre gerações), intergeracional (interação entre gerações) e/ou multigeracional, que transmite de uma geração à outra, noções, crenças, normas, valores, mitos, incorporando-os ao inconsciente coletivo, acabando por alimentar o ciclo de violência, baseados na autoridade paterna incontestável. Isso tudo aliado a uma ideologia que agrega falsos valores, crenças, que alimenta um sistema político mais abrangente, interessado em vigiar e punir, segundo Foucault, com objetivo único de controlar as pessoas, “disciplinando-as”, funcionando como um mecanismo de repressão, tornando-as alienadas, “dóceis”, submissas, úteis ao sistema que se impõe, ao invés de torná-los cidadãos transformadores, participantes, conscientes de seus direitos e deveres.

Talvez por esses motivos seja tão complicado romper com o ciclo de violência dentro das famílias, pois mudanças comportamentais são, sem dúvida, muito difíceis, necessitando de uma rede de apoio constante e funcional que as ancorem e sustentem, para que o “aprendizado cristalizado” se modifique. Ainda que possamos perceber que:

As práticas violentas contra crianças, na esfera familiar, vêm perdendo a delimitação de espaço privado. Contextualizada, até então, como problema doméstico, tem adquirido maior visibilidade na esfera pública, à medida que as crianças são representadas, pela sociedade e pelo Estado, como, sujeitos portadores de direitos. (BARROS & SUGUIHIRO, 2003, p. 2)

Os dados estatísticos, embora saibamos subnotificados, demonstram estarmos longe de assegurar que os direitos das crianças sejam, de fato, exercidos.

Tentaremos aqui traçar um perfil para a compreensão e intervenção sobre as situações de violência vivenciadas pelos diferentes segmentos da sociedade e de forma mais específica sobre a problemática da violência que envolve o cotidiano das crianças na esfera familiar. Para tanto, faz-se necessário definir esse fenômeno:

O maior dano psicológico da violência é confundi-la com agressão. A violência destrói a possibilidade de se lidar bem com a agressão. A agressão faz parte da natureza humana, é energia, é força, o motor que impulsiona as realizações e a criatividade. A violência é um produto bastardo da agressão, quase seu oposto. A violência mais ou menos sistemática na infância paralisa na criança a possibilidade de aprender o uso criativo da agressão, a tal ponto que a vive como geradora da violência. A consequência é a mais violência ou submissão, nunca auto-afirmação e capacidade de luta.

Esse é o drama psicológico que gera violência e que deixa suas vítimas tão desprotegidas e incapazes de defender-se para o resto da vida. (CALVENTE, 2002, p. 10)

A violência contra as crianças é produto e produtora em parte da violência social, tão banalizada atualmente. Famílias violentas produzem jovens violentos que por sua vez alimentam e são retroalimentados por uma sociedade violenta, já que “a exposição de crianças à violência doméstica/familiar, responsável pelo ciclo da violência multigeracional, corresponde à reprodução da violência na adolescência e na idade adulta, tanto no âmbito da família quanto da sociedade” (ALGERI, SOUZA, 2008). Expõe, ainda, questões que afetam diferentes indivíduos e grupos sociais e, normalmente, são ocultadas enquanto fenômeno social. Assim, o surgimento da violência no interior da família transfere o problema e a responsabilidade para esse grupo específico, isentando os demais de se debruçarem sobre a questão.

De uma maneira geral, as pessoas associam a violência com a ausência da educação familiar, elegendo-a como única responsável pelos acontecimentos e pela configuração da contextura histórica na qual a criança está inserida, desconhecendo que:

A análise dos maus tratos exige uma articulação da família com outros grupos sociais, instituições, comunidades e cultura que constituem a sociedade. Reiterando o exposto acima: a sociedade é, reconhecidamente, um produto humano e só compreendemos a realidade a partir da dinâmica das relações humanas. O sujeito é, portanto, produto e produtor da sociedade. (BERGER, LUCKAMM, 1985, apud BARROS e SUGUIHIRO, 2003, p. 2)

A “sacralização” da família, sua intangibilidade e sua representação enquanto instituição responsável pela socialização primária permite que as normas defendidas por esse grupo adquiram uma independência em relação ao contexto social, de modo que os adultos sintam-se “protegidos” para exercer a violência, tida como prática pedagógica.

Os pais argumentam que o “castigo” é um instrumento de “correção”, portanto, de “educação”, constituindo e “legitimando”, assim, a pedagogia da violência como prática educativa. Tentando justificar a necessidade de colocar limites, fica difícil diferenciar o pedagógico do excessivo, uma vez que são valores pessoais e subjetivos daqueles que os utilizam, impedindo questionamentos quanto a sua legitimidade e finalidade. Como impor limites é uma meta perseguida por familiares e educadores, então, acredita-se que qualquer meio empregado justificaria essa finalidade.

O autoritarismo, o poder exercido pela repressão e pelo medo, do adulto frente à criança legitima a hierarquia e reforça a imagem da criança que precisa ser “moldada”.

Reconhecemos aí, o papel da representação social na formação de condutas, pois ela não só modela o comportamento como também justifica a sua expressão. Segundo Moscovici (1978), a finalidade das representações é o de transformar o não-familiar em familiar, partir do “estranho” para a construção de um mundo estável e previsível, e desses conceitos e nesse contexto, possibilitar a compreensão e o acesso aos fenômenos sociais.

A interpretação corrente ao nível do universo consensual (MOSCOVICI, 1978) corrobora o imaginário social da violência como expressão da autoridade, quando na verdade, o reconhecimento desta só se dá efetivamente pelos atos que dela prescindem. (ARENDE, 1994, apud BARROS, SUGUIHIRO, 2003, p. 2-3)

De acordo com Azevedo, Guerra (apud BARROS, SUGUIHIRO, 2003, p. 3) “a *pedagogia da palmada* transformou-se em *mania de bater*” e, sendo a família uma instituição inviolável, sacralizada, idealizada, cuja finalidade precípua é a de assegurar a sua intimidade<sup>12</sup>, acaba por reduzir as possibilidades de intervenção precoce, contribuindo para a subnotificação dos casos de violência.

Os dados estatísticos não correspondem à realidade, pois tanto a população quanto os profissionais, em sua maioria, desconhecem as formas de violência, sendo que somente a violência física é mais visível e facilmente apreendida. Todas as formas de violência (negligência, abuso sexual, maus-tratos físicos e psicológicos), são tratadas como tabu, além disso:

Estudiosos afirmam que, quando se tratam dos aspectos de morbidade por violência contra crianças, o âmbito familiar é o *locus* privilegiado destes atos sociais (AZEVEDO, GUERRA, 1989; GUERRA, 1985; OLIVEIRA, 1989; SANTOS, 1987; STRAUSS et al., 1980), infligidos quase sempre pelos próprios pais ou responsáveis e exercidos de formas variadas, isto é, através de violência física, violência sexual, violência psicológica, abandono intencional e negligência, ou seja, por um conjunto de atos violentos denominados "maus-tratos". (DESLANDES, 1994, p. 177)

Apesar da inexatidão dos dados, o problema tem se mostrado relevante, pela frequência com que se apresenta e pelo reconhecimento científico das conseqüências prejudiciais para o crescimento e desenvolvimento das crianças vitimizadas, pois se sabe que causam transtornos físicos e emocionais profundos tais como fobias, depressão, isolamento social, resultando em transtornos cognitivos, além da repetição do modelo apreendido. Assim sendo, a violência intrafamiliar/doméstica pode ser um fator desencadeante da violência

---

<sup>12</sup> Contrapondo-se, portanto, ao sentido protetivo da infância (cuidar e preservar).

social, uma vez que os estudos demonstram que as crianças vitimizadas, em sua maioria, exercerão papéis de agressoras tanto dentro quanto fora do contexto familiar.

Apontam-se, portanto, os desafios de conhecer melhor o fenômeno dos maus-tratos na realidade brasileira como estratégia tanto para encontrar formas de prevenção, como também, subsidiar ações para seu enfrentamento.

Nesse sentido, faz-se necessário, primeiro, conceituar maus-tratos e delinear o perfil dos sujeitos sociais envolvidos nessa prática.

## 2 CONCEITUANDO E (RE)CONHECENDO OS SINAIS DE MAUS-TRATOS CONTRA A CRIANÇA

Apesar da grande mutabilidade nos vários contextos no decorrer do tempo, pode-se constatar que os maus-tratos na infância continuam a marcar sua dolorosa presença na cotidianidade.

Em decorrência de um movimento mais amplo, há hoje, no Brasil, um incremento de uma consciência social em torno do tema da proteção à infância, mas nem sempre foi assim.

Os primeiros estudos sobre violência intrafamiliar internacionais datam de 1860 (França); os mais conhecidos foram os de Kempe et al (apud DELUQUI, 1982, p. 26), médicos americanos, que identificaram e divulgaram um relatório sobre a “Síndrome da Criança Espancada”, principiando campanhas de esclarecimento, primeiramente, à população norte-americana e posteriormente à européia, sobre a necessidade de identificação e denúncia para a proteção de crianças e adolescentes vitimizados.

Para que se possa identificar e denunciar confirmados e/ou suspeitados, faz-se necessário que tenhamos clareza sobre o que pode ser compreendido como maus-tratos, assim, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) define como abuso e maus-tratos contra crianças:

Os maus tratos à criança sob todas as formas, nomeadamente, física e ou afetiva, abusos sexuais, abandono ou negligência, exploração comercial ou outra que possam causar prejuízo real ou potencial à sua saúde, sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade no contexto de uma relação de responsabilidade, de confiança ou de poder.

Ou seja, “os maus-tratos contra a criança e o adolescente podem ser praticados pela omissão, pela supressão ou pela transgressão dos seus direitos” (FERREIRA et al, 2001, p. 11), definidos e defendidos por convenções legais ou normas culturais.

As duas formas mais comuns de violência praticada contra as crianças, como já dito anteriormente, têm, na maioria das vezes, como *locus* privilegiado o lar e seus praticantes são pessoas da família ou bem próximas à criança vitimizada, como abaixo descritas:

### 1) A intrafamiliar que corresponde a

[...] toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao desenvolvimento da criança ou adolescente, podendo ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família,

incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consangüinidade, e de relação de poder à outra (BRASIL, 2002, p. 15).

Portanto, são as cometidas pelas pessoas com as quais se estabelecem vínculos afetivos e que deveriam resguardá-las.

- 2) A doméstica, onde se inclui “outros membros do grupo, sem função parental, que convivem no espaço doméstico tais como: empregados(as), pessoas que convivem esporadicamente e agregados.” (BRASIL, 2002, p. 15)

Nota-se que o conceito de violência tem-se ampliado de maneira significativa, conseqüência, talvez, de uma maior conscientização sobre os efeitos danosos ao desenvolvimento da criança.

Como vimos anteriormente, a violência é resultante de diversos fatores (históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais, psicológicos e biológicos), “[...] que se articulam, interagem e se concretizam nas condições de vida de grupos sociais e de áreas específicas.” (ASSIS et al, 2004, p. 43-44)

Os acidentes, também podem ser considerados, muitas vezes, como uma forma de violência, já que em muitos casos, resultam de ações ou omissões humanas, pois muitos deles poderiam ser evitados, sendo fruto da negligência dos pais e/ou responsáveis.

Segundo Assis (et al, 2004, p. 44), “outra importante forma de violência que atinge crianças e adolescentes é aquela que se dá no plano interpessoal, especialmente no ambiente familiar e escolar”.

A partir dos estudos realizados pode-se dizer, resumidamente, que são quatro as formas mais comuns de violência intrafamiliar/doméstica:

1. **Violência física**, que tem por principio básico o uso da força física de maneira intencional, que tenha por objetivo ferir, lesar ou destruir o indivíduo, podendo deixar ou não marcas em seu corpo. É a mais conhecida e mais facilmente identificável pelas marcas físicas evidentes deixadas. As agressões constituem-se principalmente de tapas, murros, utilização de objetos (cinta, varas, etc.), queimaduras provocadas por objetos (cigarro, ferro), e/ou líquidos quentes.
2. **Negligência**, que consiste em deixar de prover as necessidades básicas (omissão) para o desenvolvimento físico, emocional e social do indivíduo. O abandono é considerado como uma forma extremada de negligência. É bastante frequente e aparece, muitas vezes, associada a outras formas de violência.
3. **Violência psicológica**, que envolve a rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, punições humilhantes, cobranças excessivas, além da utilização da criança

ou adolescente para atender às necessidades psíquicas dos adultos. É considerado o tipo de violência mais difícil de ser detectado em sua forma isolada, costuma estar presente, concomitantemente, com um ou mais tipos de abuso.

4. **Violência sexual**, que consiste na utilização de crianças e/ou adolescentes para a satisfação sexual, tanto homo quanto heterossexual, de outra pessoa que possua um nível de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a vítima. Aqui são consideradas as práticas eróticas e sexuais impostas à vítima, mediante o uso da violência física, pela ameaça ou pela indução de sua vontade.

### **O (re)conhecimento dos sinais apresentados pela criança vitimizada**

Buscamos nesse trecho elencar as principais características das crianças vitimizadas pela violência, de modo a (re)conhecermos os sinais apresentados e possibilitar uma intervenção precoce, uma vez que as várias formas de violência são, em sua maioria, desconhecidas das pessoas em geral, uma vez que encontram-se “entranhadas” reconditamente na vida privada<sup>13</sup> e “sagrada” das famílias.

Vários estudos e pesquisas apontam os indicadores da presença de maus-tratos, assim, optou-se nesse estudo por utilizarmos uma tabela resumo, apresentada na página seguinte, baseada nos autores: Deslandes (1994) e de Vieira, Katz e Colares (2008).

---

<sup>13</sup> Utilizo aqui o conceito de privado (CHAUÍ, 1999 apud RIBEIRO, ROSSO, MARTINS, 2004, p. 115), como sendo um pacto acordado e respeitado entre os seres humanos, traduzindo, portanto, a influência cultural nas relações sociais estabelecidas (Origem: vocábulo grego, oikonomia: *oikos*, casal e *nomos*, regra, acordo convencionado entre os seres humanos e por eles respeitado). Esse poder, essa possessão adultificada, intocável, delegada ao chefe da família.

Tabela 1 - Indicadores da presença de maus-tratos

INDICADORES DE MAUS-TRATOS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES			
VIOLENCIA FÍSICA	VIOLENCIA PSICOLÓGICA	NEGLIGÊNCIA	VIOLENCIA SEXUAL
<p>Cortes, hematomas, equimoses, contusões, fraturas, ocultamento de lesões antigas;</p> <p>Abrasões, escoriações Marcas de mordidas, alopecia<sup>14</sup> traumática;</p> <p>Queimaduras: à ferro, cigarro, substâncias cáusticas/venenosas;</p> <p>Injúrias na face, lacerações, fraturas na região da boca e face, traumas dentários;</p> <p>Insensibilidade à dor durante as consultas.</p>	<p>Problemas de saúde, incluindo: obesidade e/ou falta de apetite, ansiedade, depressão, distímia<sup>15</sup>, tartamudez<sup>16</sup>;</p> <p>Apatia, rebeldia, agressividade, delinquência, passividade, isolamento;</p> <p>Comportamento infantil.</p>	<p>Problemas físicos ou necessidades não atendidas, pouca atenção.</p> <p>Baixo peso, desnutrição, crescimento deficiente;</p> <p>Pobre higienização pessoal, elevada incidência de cárie, infecções e traumas na região da face e boca (orofaciais) não tratadas;</p> <p>Dor.</p>	<p>Dificuldades em caminhar, urinar e/ou deglutir; baixo controle esfinteriano;</p> <p>Enfermidades psicossomáticas;</p> <p>Gravidez precoce;</p> <p>Infecções do complexo orofacial e/ou genital relacionados a doenças venéreas (DSTs), odor vaginal ou corrimento;</p> <p>Petéquias e eritema no palato e/ou genitais;</p> <p>Retenção de fezes;</p> <p>Masturbação excessiva;</p> <p>Comportamento sexualizado</p>
INDICADORES NO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA			
VIOLENCIA FÍSICA	VIOLENCIA PSICOLÓGICA	NEGLIGÊNCIA	VIOLENCIA SEXUAL
<p>Baixa auto-estima; tendências autodestrutivas;</p> <p>Problemas de aprendizagem;</p> <p>Relato de causas pouco viáveis para as lesões;</p> <p>Agressividade, apatia;</p> <p>Timidez; temeroso;</p> <p>Sentimento de culpa;</p> <p>Desatenção; hiperatividade; depressão;</p> <p>Incompreensão;</p> <p>Fugas constantes de casa;</p> <p>Inadequação das vestimentas para ocultação da marcas.</p>	<p>Problemas de aprendizagem;</p> <p>Comportamentos extremados (agressividade/timidez);</p> <p>Destrutivo e/ou ato-destrutivo;</p> <p>Problemas com o sono;</p> <p>Carência afetiva;</p> <p>Hiperatividade;</p> <p>Necessidade de chamar a atenção;</p> <p>Tendência suicida;</p>	<p>Comportamentos: hipo ou hiperativo; infantis ou depressivos;</p> <p>Assume as responsabilidades dos adultos;</p> <p>Ausências e/ou atrasos constantes na escola e nas consultas médicas.</p>	<p>Vergonha excessiva, resistência a ser desvestida;</p> <p>Comportamento sexual inadequado à idade e/ou masturbação excessiva;</p> <p>Interesse não usual por assuntos sexuais e linguagem inadequada;</p> <p>Comportamentos regressivos;</p> <p>Resistência à participação em atividades físicas, a voltar para casa;</p> <p>Medo de lugares fechados;</p> <p>Ausência escolar sem motivo;</p> <p>Humor instável;</p> <p>Tendências suicidas.</p>

<sup>14</sup> Queda de cabelo, calvície.

<sup>15</sup> A distímia é um transtorno afetivo de personalidade (psicológico), onde o indivíduo sente e percebe a realidade de uma maneira melancólica e negativa, não havendo um comprometimento severo de sua vida social e profissional. São pessoas que se apresentam continuamente tristes, mau-humorados e com baixa auto-estima.

<sup>16</sup> Gagueira.

INDICADORES NO COMPORTAMENTO DA FAMÍLIA			
VIOLÊNCIA FÍSICA	VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	NEGLIGÊNCIA	VIOLÊNCIA SEXUAL
<p>Ocultas as lesões da criança ou as justificativas apresentadas não são convincentes;</p> <p>Descreve a criança como má e/ou desobediente;</p> <p>Defende a disciplina severa;</p> <p>Expectativas irreais em relação à criança;</p> <p>Uso de drogas e/ou álcool;</p> <p>Antecedentes de violência na família.</p>	<p>Expectativas irreais sobre a criança; exige em demasia;</p> <p>Aterroriza, rejeita, ignora, isola, corrompe;</p> <p>Descreve a criança como muito má, diferente das demais.</p>	<p>Apática, passiva, não demonstra preocupação com a situação da criança;</p> <p>Baixa auto-estima;</p> <p>Severo desleixo com a aparência e higiene pessoal;</p> <p>Pode haver abuso de álcool/drogas.</p>	<p>Possessividade;</p> <p>Crença que o contato sexual é uma forma de amor familiar;</p> <p>Isolamento social;</p> <p>Conduta imatura e/ou impulsiva;</p> <p>Culpabiliza os outros pelas dificuldades da vida;</p> <p>Tenta minimizar a seriedade da situação;</p> <p>Acusa a criança de promiscuidade ou sedução sexual;</p> <p>Acredita que a criança tenha atividade sexual fora de casa;</p>

Assim, as mudanças repentinas de comportamento da criança, independentemente da classe social, devem ser percebidas e investigadas pelos profissionais que mantenham contato com elas.

É nesse sentido que a escola constitui-se como pertencente a uma rede social de proteção, pois a observação, contínua e constante, dos profissionais da educação tanto nas mudanças comportamentais quanto nas atividades desenvolvidas pelos alunos, pode contribuir de maneira decisiva para a detecção de abuso.

O “olhar” atento, o compartilhamento dessas alterações com pessoas próximas, permitirão e nortearão ações no sentido de se preservarem os direitos à integridade física e emocional e, conseqüentemente, garantirão o desenvolvimento pleno da criança.

## 2.1 CARACTERÍSTICAS DAS FAMÍLIAS QUE MALTRATAM

Embora “a literatura clássica sobre o tema afirme que todas as classes sociais vivenciem o problema da violência doméstica” (STRAUSS ET AL. 1980; GARBARINO, GILLIAM, 1981, apud DESLANDES, 1994, p. 179), os maiores percentuais de registros colhidos acontecem nas classes populares, que por serem mais “numerosas” contribuem com a maioria dos casos registrados, não havendo, portanto contradição nos dados estatísticos.

Temos, também, que considerar uma rede de fatores que interligados, inclusive os sócio-econômicos, são de suma importância: o nível elevado de estresse, frustrações e pressões que a miséria traz, além de outro aspecto importante que é o acesso mais freqüente aos serviços sociais que essas famílias têm, pois convivem com diversas de intervenções em suas vidas privadas de todas as formas de poder instituídas: público, locais e “paralelos”.

Já as famílias de maior poder aquisitivo, por utilizarem serviços privados de atendimento (médico, psicológico e de educação), estão muito menos sujeitas a serem notificadas. O medo de envolver-se em questões familiares alia-se ao medo de “perder o cliente”, uma vez que essas famílias julgam “pagar”, também, pela “discrição” e pelo “silêncio” dos profissionais que lhes prestam serviços.

Assim, a população atendida pelos órgãos de proteção é predominantemente composta pelas famílias de baixa renda.

Quanto à composição familiar, os estudos apontam que a quase metade das famílias investigadas não contam com a presença de ambos os pais, vivendo com a mãe, na maioria dos casos.

Os motivos alegados pelos familiares para explicar os abusos cometidos são, em sua grande maioria, justificadas pelo comportamento do agressor, enfatizando-se o envolvimento deste com alguma espécie de drogadição. Ter a criança como “responsável”, também é uma explicação comum, pois sendo ela “rebelde” há a necessidade de “educá-la”. A atribuição de “distúrbios comportamentais” da criança também aparece, embora com menor freqüência.

São vários os estudos que buscam compreender as possíveis explicações para o abuso.

Guerra (1985), analisando casos de maus-tratos, aponta que, nas famílias onde acontece a agressão física desempenha papel central na educação dos filhos. A drogadição, especialmente o alcoolismo, também é referendada na literatura como um importante fator desencadeante dos maus-tratos. (GIOVANNONI, BECERRA, 1982; MONTEIRO, 1992, apud DESLANDES, 1994, p. 181).

## 2.2 AGENTE AGRESSOR

Nas relações entre adultos e crianças são os primeiros que ditam as regras. Dessa sorte, segundo essa pedagogia da violência que domina a sociedade brasileira, criança que não obedece o adulto, não apenas pode, mas deve se espancada. E não é de pequeno que se torce o pepino? Não há combinatória capaz de tirar a criança da última posição da escala de poder. (SAFFIOTTI, 2000 apud RIBEIRO, ROSSO, MARTINS, 2004, p. 116)

Um dos fatores agravantes na questão do emprego da violência pelos pais e/ou responsáveis, reside no fato de sentirem-se “donos da situação”, com “poder” e “autoridade” para agirem dessa maneira. Esse “direito” é a eles outorgado por uma cultura adultocêntrica, que estabelece o “poder” de suas ações sobre os que estão sob sua tutela.

Assim, nossas pesquisas apontaram que é a mãe o agente agressor mais freqüente. Muitos estudos corroboram essa afirmação, pois a é a mãe quem passa mais tempo junto aos filhos cabendo-lhes, culturalmente, as funções de cuidar e educar. A falta de perspectiva de realização pessoal é elencada, também, pois ao se restringir à “vida doméstica”, por ter filhos pequenos ou por determinação do companheiro, lhes acarretaria sérias frustrações.

Se houver equivalência no tempo de permanência do pai junto aos filhos observa-se, então, a prevalência da figura paterna como agente agressor mais freqüente, sendo que as lesões perpetradas por eles são consideradas mais graves.

A condição sócio-econômica é, também, um fator relevante:

Grande parte dos estudos sobre a causalidade dos maus-tratos indica, entre muitos outros fatores, o desemprego e a baixa renda como responsáveis pela frustração e pelo estresse, que, por sua vez, podem propiciar a prática abusiva de atos violentos (JUSTICE, JUSTICE, 1976; AZEVEDO, GUERRA, 1989; RUIZ, 1985; STRAUSS et al., 1980). Há ainda que se discutir as condições de trabalho (extensa jornada, insalubridade, disciplina rígida, entre outros) como fatores que podem levar ao estresse e à frustração pessoal. (DESLANDES, 1994, p. 182)

A drogadição, delinqüência, depressão, gravidez precoce, são outros fatores que se configuram como situações sociais que freqüentemente estão associadas à violência familiar.

Recapitulando, listamos algumas características pertinentes ao perfil do agressor:

- Pais que maltratam os filhos muitas vezes foram maltratados na infância;
  - A mãe é o agressor mais frequente de abuso físico e negligência;
  - O pai causa lesões mais graves, quando agressor;
  - Imaturidade emocional;
  - Uso de álcool e/ou outras drogas;
  - Isolamento da família, da sociedade;
  - Fanatismo religioso;
  - Problemas psiquiátricos e/ou psicológicos;
  - Envolvimento criminal;
  - Temperamento violento;
  - Exigências, cobranças exageradas;
  - Graves dificuldades socioeconômicas;
  - Famílias cujas necessidades básicas não são atendidas pelo Estado.
- (ABRAPIA, 1997 apud RIBEIRO, ROSSO, MARTINS, 2004, L 119)

Alguns estudos e pesquisas (ASSIS, 2004; DESLANDES, 1994) demonstram, também, a dificuldade em compreender a dinâmica da violência:

Um fator complicador para a compreensão da violência e de suas conseqüências é o fato de que ela não se reduz a um conjunto de práticas objetivas, engloba representações pessoais. As percepções individuais e sociais da violência são elos cruciais na compreensão da gênese do problema já que a violência se constitui no âmbito das relações humanas, podendo ser encarada como parte da natureza do ser humano. (WIEVIORKA,1997 apud ASSIS et al, 2004, p. 44)

### 2.3 A CRIANÇA VITIMIZADA

O maior percentual de crianças vitimizadas se encontra na faixa de 0-6 anos corroborando os estudos nacionais e internacionais existentes sobre o tema.

A sutil diferença entre os sexos nos mostra que o sexo não é um fator associado aos maus-tratos. Já a vítima preferencial é o primogênito.

A literatura sobre as características da criança/adolescente abusada enfatiza a escolha, ainda que inconsciente, de um filho específico para alvo dos maus-tratos. Esta criança seria eleita por suas características pessoais ou, a ela atribuída por seus pais. (GIOVANNONI, BECERRA, 1982; OATES et al., 1984, apud DESLANDES, 1994, p. 181)

As pesquisas apontam, ainda, que a prática abusiva tende a ser extensiva aos demais filhos sendo que, na maioria das vezes, a criança é filha biológica do agressor (77 a 80%).

### 3 LEIS DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA: UM PEQUENO HISTÓRICO

No Brasil, somente no século XX, mais precisamente em 1927, foi promulgado o primeiro conjunto de leis contendo os direitos e deveres das crianças e adolescentes, era o Código de Mello Mattos, Código de Menores (Decreto N. 17.943 A – de 12 de outubro de 1927), que definia em seu Artigo 1º, o seu público-alvo: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 annos de idade, será submettido pela autoridade competente ás medidas de assistencia e protecção contidas neste Codigo<sup>17</sup>.”

A partir daí, acompanhando um movimento mundial o Brasil, em 1979, revogou o antigo código, substituído pelo Segundo Código de Menores, mas que conservava a mesma linha arbitrária do documento anterior: de assistencialismo e repressão.

Fora do âmbito do poder público, foi fundada em 1983, pela CNBB, a Pastoral da Criança, a primeira rede de proteção de crianças e jovens.

Somente em 1988, a partir da promulgação da nova Constituição do Brasil (Constituição Cidadã), que os direitos da criança e do adolescente foram estipulados em seu Artigo 227<sup>18</sup> baseado nos postulados da Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959):

Art. 227<sup>19</sup>. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, *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, 1988, *grifos nossos*)

Em 1989, foi aprovado um tratado internacional a Resolução 44/25 da Assembléia Geral das Nações Unidas (AGNU - órgão internacional, plenário e deliberativo da ONU- Organização das Nações Unidas), denominado Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC).

Esses dois documentos serviram de base para a elaboração do nosso Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, em 13 de julho 1990, foi promulgado o ECA (Lei 8.069/90), envolvendo a participação de vários segmentos da sociedade preocupados com a causa da infância. Representou um grande avanço na conquista de direitos fundamentais por

<sup>17</sup> Grafia original. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2010.

<sup>18</sup> Esse artigo foi inserido na Constituição a partir de um movimento popular com cerca de 1.500.000 assinaturas.

<sup>19</sup> [Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010.](#)

essa parcela da população, tendo como pontos fulcrais a segurança e o bem-estar da criança e do adolescente<sup>20</sup>, e encontram-se abaixo transcritos os artigos mais relevantes na questão dos maus-tratos impingidos ao público-alvo do ECA:

Artigo 13 – Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra a criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

Arts. 18 e 70 – A proteção de crianças e adolescentes contra vitimização doméstica é dever de todo cidadão e não apenas de profissionais.

Arts. 98, 101, 129 – Na família abusiva todos são vítimas, só que em diferentes graus. Toda a família necessitará de orientação e tratamento.

Art. 245 – Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar a autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, *envolvendo suspeita ou confirmação de maus tratos* contra criança ou adolescente.

Pena – multa de 3 a 20 salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.  
(BRASIL, 1990)

Apesar de representar um grande avanço em termos legislativos (ver quadro 1: Bases Legais da Notificação, p. 50) da sociedade brasileira, o Estatuto ainda precisa ser implementado de forma integral. Para que seja efetivado na prática, Antonio Carlos Gomes, pedagogo e um dos redatores do ECA, sugere o “salto triplo”, baseados em:

1. Mudanças no panorama legal: os municípios e estados precisam se adaptar à nova realidade legal. Muitos deles ainda não contam, em suas leis municipais, com os conselhos e fundos para a infância.
2. Ordenamento e reordenamento institucional: colocar em prática as novas institucionalidades trazidas pelo ECA: conselhos dos direitos, conselhos tutelares, fundos, instituições que executam as medidas sócio-educativas e articulação das redes locais de proteção integral.
3. Melhoria nas formas de atenção direta: É preciso aqui “mudar a maneira de ver, entender e agir” dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças e adolescentes. Estes profissionais são historicamente marcados pelas práticas assistencialistas, corretivas e muitas vezes repressoras, presentes por longo tempo na história das práticas sociais do Brasil.

---

<sup>20</sup> Do Direito à Vida e à Saúde, Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho.

Assim, os desafios que se apresentam para que o estatuto seja implementado de forma efetiva são muitos, principalmente num país de dimensão continental, de contrastes e realidades tão diversas.

Nos estudos efetuados alguns obstáculos foram elencados para justificar a não denúncia, pela escola e pelos educadores, dos casos comprovados e/ou suspeitados de maus-tratos perpetrados contra as crianças, entre eles:

[...] medo de que a criança seja retirada da instituição; medo de ter ameaçada sua segurança pessoal, podendo sofrer represálias dos possíveis pais agressores; medo de causar problemas desnecessários para as famílias caso a suspeita não seja confirmada; receio de contrariar normas culturais; medo de perder a matrícula e por acreditarem que os órgãos de proteção à infância não acompanharam casos encaminhados ou que agiram inadequadamente diante dos casos notificados anteriormente pela instituição. (MILLER, 2008 apud LIMA, 2008, p. 47)

Outro estudo aponta para a mesma direção indicando que somente por meio de um trabalho de orientação e formação continuada é que a desinformação, o receio de se envolver em conflitos, o medo de represálias serão vencidos, possibilitando ao professor atuar como educador, em todos os aspectos.

A desinformação, o medo de se envolver em "conflitos particulares", o receio a represálias e o não-reconhecimento do papel do professor, são fatores que colaboram para esse quadro, apontando para a necessidade de programas de capacitação para esses profissionais, visando o reconhecimento de seu papel diante do problema, na identificação dos casos e no encaminhamento aos serviços adequados" (ASSIS, 1991). Este fato reforça a tese de que a maioria dos casos de maus-tratos contra crianças e adolescentes que chegam às instituições de saúde e das escolas não é reportada, a não ser quando a severidade da agressão beira a extremos. (DESLANDES, 1994, p. 183)

Acreditamos que a situação da (in)visibilidade dos maus-tratos na infância possa ser revertida, mas para que isso aconteça se faz necessário romper com o silêncio que ronda essa prática, e nesse sentido, os profissionais da educação desempenham um papel decisivo se conscientizados da importância de atuarem como parceiros dos órgãos de proteção integral à criança.

E é com esse pano de fundo que, como já explicitado anteriormente, este estudo intenciona propiciar aos profissionais da Educação Infantil uma reflexão sobre sua práxis, provocar-lhes, intencionalmente, certo "mal-estar"; ampliar os olhares; incitar-lhes uma revisão de suas concepções e posicionamentos no enfrentamento dessa questão específica.

<b>Bases Legais da Notificação</b>	
▪	O ECA, no seu artigo 13, estabelece que a autoridade competente é o Conselho Tutelar do local de moradia da criança ou adolescente em situação de violência. Nas localidades onde o Conselho Tutelar é inoperante, a comunicação pode ser feita diretamente à Vara da Infância e Juventude da localidade de moradia da vítima. É recomendável que a notificação seja realizada através da Instituição (hospital, unidade básica de saúde, etc.).
▪	O artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define como infração administrativa a não comunicação de tais eventos por médicos, professores ou responsáveis por estabelecimentos de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, à autoridade competente.
▪	No âmbito federal, a Portaria 737, de 16/05/01, do Ministério da Saúde, criou a “Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violência” e a Portaria 1.968, de 20/10/01, do Ministério da Saúde, tornou compulsória, para todas as instituições de saúde pública e/ou conveniadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), em todo o território nacional, a notificação de todos os casos, suspeitos ou confirmados, de maus tratos contra crianças e adolescentes.
▪	No ano 2000, o Estado de São Paulo, através da Lei nº 10.498, estabeleceu a notificação compulsória de maus-tratos contra crianças e adolescentes.
▪	O Decreto Municipal nº 44.142 (que dá nova redação ao parágrafo único do artigo 2º do Decreto nº 43.667, de 26 de agosto de 2003, regulamentando a Lei nº 13.198, de 30 de outubro de 2001), de 20 de novembro de 2003, determina que os casos de violência contra crianças e adolescentes serão comunicados pelas Secretarias Municipais ao Ministério Público e ao Conselho Tutelar.
▪	A Secretaria Municipal de Saúde implantou a Ficha de Notificação de Casos Suspeitos ou Confirmados de Violência e Acidentes que faz parte do Sistema de Informação para a Vigilância de Violência e Acidentes – SIVVA, um aplicativo com a finalidade de produzir informações sobre esses agravos. O Decreto nº 48.421, de 06/06/07, regulamenta a Lei 13.671, de 26/11/03, que dispõe sobre a criação do Programa de Informações sobre Vítimas de Violência – PIVV, no Município de São Paulo, e determina que o Programa esteja sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Saúde e que a notificação dos casos de violência é compulsória para toda a rede de saúde (pública e privada). A Ficha de Notificação estará disponível na Internet para os estabelecimentos de saúde cadastrados pelo sistema.

**Quadro 1 - Bases legais para a notificação (Fonte: CONDECA<sup>21</sup>, S/D, p. 7)**

<sup>21</sup> CONDECA - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, criado em 1992, e constituído por 40 conselheiros, sendo que 20 são representantes da sociedade civil e outros 20 são representantes do poder público estadual.

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA

### 1 CAMPO DE PESQUISA

Com base em Minayo (1992), concebemos *campo de pesquisa* como o *recorte que o pesquisador faz em termos de espaço*, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação. (CRUZ NETO, 2001, p. 53)

O objeto de investigação dessa pesquisa foi a violência intrafamiliar e doméstica, no contexto da Educação Infantil, sendo realizada em duas fases, uma de embasamento teórico e outra de natureza empírica, durante os anos de 2007<sup>22</sup> a 2010, pois:

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um movimento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho. Essa produção, por sua vez, requer sucessivas aproximações em direção ao que se que conhecer. (CRUZ NETO, 2001, p. 64)

Desse modo, o estudo constituiu-se em:

1<sup>a</sup>) Realização de um levantamento de natureza documental e bibliográfica, no qual estudos sobre a temática foram compilados, buscando sistematizar as principais questões acerca do tema, pois:

[...] podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. [...] Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivendo uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social. (CRUZ NETO, 2001, p. 53)

2<sup>a</sup>) Para a complementação dos estudos teóricos, iniciou-se a segunda parte dessa pesquisa, de natureza empírica quantitativa associada à qualitativa, portanto, subdividida em duas etapas:

---

<sup>22</sup> Em 2007, na disciplina de Sociologia da Educação, iniciou-se um levantamento e discussão da produção bibliográfica existente sobre a temática para elaboração de um portfólio da disciplina. Constituiu-se como projeto de iniciação em 2008, e os estudos empíricos foram realizados no final de 2009 e no primeiro semestre de 2010.

- I. Quantitativa, por meio de um levantamento de dados, tendo por instrumento de coleta um questionário estruturado composto de 15 questões fechadas, 8 delas com complementação, além de 2 questões abertas;
- II. Qualitativa, onde optamos pela utilização de entrevistas, pois:

Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. [...] através desse procedimento podemos obter dados objetivos e subjetivos. [...] o segundo tipo de dados se relaciona à valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. (CRUZ NETO, 2001, p. 57-58)

Assim, nessa segunda etapa, utilizamos a entrevista semi-estruturada com roteiro-guia composto de 12 itens norteadores como instrumento de pesquisa.

Portanto, os procedimentos adotados foram a coleta e a análise dos dados do referencial quantitativo-qualitativo, apoiados no modelo antropológico de pesquisa com grupos sociais urbanos. Ambas as abordagens foram escolhidas e utilizadas de forma complementar, portanto, não excludentes, pois:

[...] os investigadores qualitativos dispõem-se à recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. [...] Os investigadores qualitativos são inflexíveis em não tomar os dados quantitativos por seu valor facial. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 195)

Essa pesquisa seguiu os princípios da ética em estudos científicos; foi encaminhada ao comitê de ética da Faculdade de Ciências, UNESP (Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências – CEP - Portaria DTA/F. C. C. BRU nº 034, de 27 de abril de 2001 / Aprovação pelo CONEP – 07/02/2002) para a análise de todas as autorizações e termos de consentimentos que foram utilizados neste estudo.

Para a obtenção da coleta de dados nas escolas públicas de educação infantil, foi solicitada a autorização formal da Secretaria Municipal de Educação da cidade pesquisada. Após havermos esclarecido aos participantes a natureza confidencial e sigilosa dos dados coletados, garantindo-lhes que os nomes verdadeiros não seriam utilizados<sup>23</sup> preservando-se,

---

<sup>23</sup> Optamos, na primeira etapa da pesquisa empírica, pela utilização das abreviações: P e E, para indicar, respectivamente: Professora e Escola, seguidas da numeração correspondente. Na segunda etapa, na pesquisa qualitativa, utilizamos nomes fictícios de maneira a garantir a privacidade dos participantes.

assim suas identidades. A anuência dos sujeitos envolvidos foi requerida mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

## 2 MATERIAL E MÉTODO

### 2.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

#### **Participantes**

O nosso universo de pesquisa foi composto de professores/diretores da rede municipal de Educação Infantil, assim sendo, os procedimentos metodológicos foram aplicados em profissionais, em exercício, de cinco<sup>24</sup> escolas da rede pública na Educação Infantil de uma cidade de porte médio do interior do estado de São Paulo.

Embora, nossa proposta inicial de pesquisa contemplasse somente vinte e cinco profissionais da Educação Infantil, como a devolutiva dos questionários superou a nossa expectativa perfazendo um total de trinta e oito respondidos, optamos pela ampliação dos sujeitos participantes, uma vez que consideramos que os dados obtidos não poderiam ser desprezados.

A partir desse instrumento de pesquisa, efetuamos um levantamento de dados em relação à formação ligados a capacitação destes profissionais e, do ponto de vista pedagógico, os conhecimentos apresentados na identificação e encaminhamentos, de maneira adequada, dos alunos vitimizados pela violência familiar.

Decidimos por ampliar de cinco para seis sujeitos participantes da etapa anterior para a realização das entrevistas, buscando aprofundar as questões abordadas na primeira etapa da pesquisa empírica.

#### **Instrumentos**

Na primeira fase, na pesquisa quantitativa, foi elaborado o instrumento de pesquisa, um questionário estruturado composto de 15 perguntas fechadas, sendo que 8 delas possuíam complementação de modo a possibilitar a obtenção de esclarecimentos e informações adicionais, além de 2 questões abertas, de maneira a proporcionar explicações significativas para a análise das perguntas fechadas.

Realizamos, também, um pré-teste deste instrumento de pesquisa com quatro estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia (dois do 3º ano e dois do 4º ano), com o

---

<sup>24</sup> Na realidade, participaram seis escolas (2 EMEIIs e 4 EMEIs), mas na impossibilidade de identificar os questionários dos profissionais pertencentes à duas delas, uma vez que ambas dividiam o mesmo espaço físico por conta do processo de reforma pelo qual uma delas passava, optamos por considerá-las como uma única instituição, que denominaremos de Escola 4, desmembradas, unicamente, quando da leitura e análise dos PPPs.

objetivo de identificar, empiricamente, possíveis problemas em sua aplicação numa situação real de coleta de dados.

Em seguida, foram anexados ao questionário: a apresentação da pesquisa (Apêndice A, p. 163) com a solicitação de cooperação, um formulário visando coletar dados sobre as características gerais do respondente, além de um pequeno termo de aceite (Apêndice B, p. 164).

Na fase seguinte, da pesquisa qualitativa, elaboramos um roteiro-guia<sup>25</sup> (Anexo B, p. 170), composto de 12 itens, com o intuito de nortear as entrevistas de modo a possibilitar que pontos importantes para esta pesquisa fossem garantidos no transcorrer das conversas. Anexamos ao roteiro o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Anexo A, p. 168) para a participação dos profissionais convidados.

### **Equipamentos**

Para a realização deste estudo foram utilizados: a autorização fornecida pela Secretaria Municipal de Educação do referido município, um aparelho MP4, da marca Philips para a gravação de áudio, computadores para a análise dos dados obtidos, além de outros materiais de pequeno porte (canetas, lápis, blocos, etc.).

### **Procedimentos**

Após efetuarmos, numa primeira fase, um levantamento das fontes documentais e bibliográficas referentes à nossa temática, realizamos um minucioso estudo teórico nas áreas da Sociologia, Antropologia, Psicologia e na de Legislação.

Em seguida, iniciamos os procedimentos empíricos, quantitativo qualitativo, constituídos, portanto, de duas etapas. Nesse sentido, para possibilitar a sua realização, enviamos o nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da referida faculdade para a sua aprovação, além de solicitarmos à Secretaria Municipal de Educação (SME) do município pesquisado<sup>26</sup>, uma autorização para que pudéssemos efetuá-la.

Assim, de posse de ambas as autorizações entramos em contato com as cinco escolas municipais de Educação Infantil escolhidas pelos critérios de acessibilidade e adesão a pesquisa, esclarecendo-lhes os objetivos contemplados neste estudo.

---

<sup>25</sup> Instrumento adaptado de LIMA, L. P. (2008).

<sup>26</sup> A cidade em que essa pesquisa foi desenvolvida é considerada como sendo de médio porte, cujas atividades econômicas principais são: o comércio, o setor de serviços, além do setor educativo, uma vez que dispõe de várias escolas atuando nos mais variados níveis de ensino, inclusive muitas de ensino superior, notadamente as de graduação em Pedagogia.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa quantitativa, de levantamento de dados, por meio da aplicação de um questionário estruturado, individual, com os profissionais das escolas de educação infantil selecionadas para participarem deste estudo.

Obtendo-se a adesão das escolas convidadas, iniciou-se a distribuição dos questionários, juntamente com a uma cópia da autorização da SME, a apresentação da pesquisa e o termo de aceite, entregues pela pesquisadora às diretoras de cada instituição, que se responsabilizaram em distribuí-los para as professoras e, posteriormente, recolhê-los.

A nossa proposta era a de contemplar vinte e cinco professores da educação infantil (cinco para cada escola), pertencentes a cinco escolas de educação infantil do município onde buscaríamos mapear os conhecimentos, as concepções e encaminhamentos efetuados por estes profissionais acerca dos casos de maus-tratos, suspeitados e/ou comprovados, em seus alunos.

Portanto, na primeira escola entregamos seis questionários, um a mais como margem de segurança, mas como a devolutiva foi de somente quatro respondidos, optamos por ampliar o número de questionários para dez por escola de forma a garantir a participação mínima dos vinte e cinco participantes contemplados em nosso projeto de pesquisa.

Ao final desta fase, fomos surpreendidos com a devolutiva de trinta e oito questionários respondidos, portanto, treze a mais do que constava em nosso projeto inicial de estudo. Assim, por considerarmos que estes dados eram importantes para o desenvolvimento desta pesquisa e, que, conseqüentemente, não poderiam ser desprezados, optamos por incluí-los, fato este que demandou mais tempo e trabalho para a análise dos dados obtidos, mas que, sem dúvida, possibilitou uma visão ampliada e enriquecida do problema pesquisado.

Na etapa seguinte, o da pesquisa qualitativa, pela riqueza do material obtido na fase anterior, optou-se por ampliar para seis as cinco entrevistas contempladas no projeto inicial.

Nesse sentido, decidimos pelas respondentes mais relevantes da etapa anterior para a realização das entrevistas, no intuito de aprofundarmos os estudos já realizados. A escolha dos sujeitos seguiu, também, o critério da acessibilidade aos profissionais envolvidos neste estudo. Desse modo, foi efetuado um convite aos profissionais escolhidos e mediante a anuência dos mesmos, via termo de aceite, foi iniciada esta etapa da pesquisa.

Vale esclarecer, também, que entre a aplicação do questionário e a realização da entrevista, neste ínterim, uma delas foi alocada na SME, onde passou a desempenhar a função de coordenadora de setor.

Todas as entrevistas foram previamente agendadas e realizadas no local de trabalho de cada uma das participantes.

As entrevistas consistiram em questões conceituais sobre infância, família e educação; quais os entendimentos que possuíam acerca do papel desempenhado pelo professor na educação infantil, além de buscar esclarecer quais conhecimentos estes profissionais tinham sobre o tema tratado, se em sua formação, tanto na graduação quanto na formação continuada, obtiveram conhecimentos/informações (o que pensavam, como definiam e quais características reconheciam no aluno vitimizado, relato de casos, etc.) que lhes possibilitassem reconhecer e atuar de modo efetivo no enfrentamento dos maus-tratos contra as crianças. Procuramos averiguar quais eram seus posicionamentos frente aos casos suspeitos e/ou confirmados de violência contra a criança, e quais impedimentos eram citados para justificar a não-denúncia. Buscou-se, também, saber quais conhecimentos e/ou opiniões esses profissionais possuíam sobre os órgãos de proteção à criança, além da legislação específica, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para uma melhor compreensão do universo dessa pesquisa apresentamos no item a seguir suas características.

### 3 CARACTERÍSTICAS DO UNIVERSO DA PESQUISA

Como já citado anteriormente o nosso universo de pesquisa empírica quantitativa contou com 38 questionários respondidos pelos profissionais das cinco escolas de educação infantil participantes.

Abaixo, apresento uma tabela simplificada contendo dados sobre as características desses profissionais, referentes a essa etapa da pesquisa desenvolvida nas escolas:

**Tabela 2 – Características gerais dos participantes da pesquisa quantitativa**

Devolutiva	Sexo		Idade	Formação			Cursos realizados			Tempo		
	Fem.	%	Média	Mag.	Sup.	S/R	Mest.	Pós	Esp.	>	<	
N	%	%	anos	Mag.	Sup.	S/R	Mest.	Pós	Esp.	>	<	
<b>E1*</b>	4	67	100	36	1	3	0	----	2	----	4 a	22 a
<b>E2*</b>	8	80	100	45	1	7	0	----	1	1	4 ½ a	27 a
<b>E3</b>	9	90	100	46	2	5	2	1	----	----	9 a	29 a
<b>E4</b>	10	100	100	44	2	6	2	----	3	----	3 m	32 a
<b>E5*</b>	7	70	100	44	3	4	0	----	1	----	1 ½ a	23 a
<b>T</b>	<b>38</b>	<b>82,6</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>----</b>	<b>----</b>

**E** – Escola; **E\*** - Escolas em reforma; **Mag.** – Magistério; **Sup.** – Superior; **S/R** – Sem Resposta; **Mest.** – Mestrado; **Esp.** – Especialização; **a** – anos; **m** – meses; **T** – Total.

A devolutiva atingiu um percentual de 82,6% nesta fase, superando nossas expectativas.

Pode-se observar, nas visitas, e comprovar, na realização do presente estudo, que a Educação Infantil é, ainda, um reduto essencialmente feminino (100%), pois nas escolas participantes não há sequer um profissional do sexo masculino.

A idade das professoras ficou situada entre 36 e 46 anos (idade média de 43 anos), portanto, a maior parte do corpo docente compõe-se de um quadro profissionais mais experientes, sendo que o menor tempo na rede foi de um ano e seis meses e o maior de 32 anos.

Quanto ao nível de formação, as que possuem graduação constituíram-se maioria (66%), contanto, ainda, com 24% com magistério apenas, e cerca de 10% que omitiram a informação solicitada.

Cerca de 20% das graduadas têm, também, uma formação posterior, sendo que destas, 80% têm pós e 10% mestrado, demonstrando que há um movimento, embora ainda tímido, de permanência destas profissionais na Educação Infantil.

Na etapa seguinte deste estudo, a qualitativa, buscou-se pelos sujeitos da etapa anterior, que concordassem em participar da pesquisa. Nesse sentido, procurou-se pelas profissionais experientes, que se mostraram mais acessíveis e comprometidas tanto com a educação infantil como com esta pesquisa.

Assim, mediante o esclarecimento e a assinatura do termo de aceite (TCLE), realizamos as entrevistas, semi-estruturadas com roteiro-guia, com seis profissionais da educação infantil, cujas características gerais são apresentadas no quadro abaixo:

Participantes	Estado civil/ nº filhos	Idade	Formação	Cargo	Tempo de Rede
N 1 (MARIA)	Casada/ 01	41	Magistério, Comunicação Social, Pedagogia, Pós-graduação em Gestão Escolar	P II – Professora Educação Infantil (EMEI)	15 anos
N 2 (JÚLIA)	Casada/ 0	46	Pedagogia e Adm. Escolar, Especialização em Comunicação	Diretora de EMEI	27 anos
N 3 (CLEIDE)	Viúva/ 02	56	Magistério, Especialização em Educação Infantil	P II – Professora Educação Infantil (EMEI)	16 anos
N 4 (BETH)	Casada/ 02	40	Pedagogia e Administração Escolar	P II – Professora Educação Infantil (EMEI)	14 anos de rede e 21 de magistério
N 5 (VERA)	Casada/ não informado	47	Bacharelado em Direito, Pedagogia, Especialização em Formação de Professores	P II – Professora Educação Infantil (EMEI)	22 anos
N 6 (NORMA)	Casada / 02	59	Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial	P II – Professora Educação Infantil (EMEI)	14 anos

**Quadro 2 – Pesquisa Qualitativa: características dos participantes das entrevistas**

Nesta etapa, as participantes receberam nomes fictícios de modo a resguardar suas identidades.

#### 4 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

- Caracterização do campo de estudo – por meio da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições envolvidas esta pesquisa, de modo a possibilitar o entendimento do contexto pesquisado;
- Grupo de 38 profissionais da educação infantil - tabulação dos dados da pesquisa quantitativa e elaboração dos quadros, tabelas e gráficos, que foram empregados para mapear as respostas obtidas;
- Primeiros resultados;
- Pesquisa Qualitativa: grupo de seis profissionais da educação infantil - transcrição das entrevistas realizadas, das quais foram extraídas as unidades temáticas para a categorização das concepções (Infância, Família, Papel da família, Papel do professor(a) da Educação Infantil, Violência intrafamiliar e doméstica) e posicionamentos presentes (casos suspeitados e/ou identificados na EMEI(I)s, Conhecimentos e/ou opinião sobre os órgãos de proteção à infância e sobre o ECA) no discurso dos participantes, além dos conhecimentos apresentados pelos participantes acerca da temática e da legislação vigente.
- Interpretação dos resultados a luz da matriz teórica apresentada;
- Análise final dos resultados obtidos de maneira a possibilitar uma discussão e uma proposta de explicação da realidade encontrada, relacionados e embasados na fundamentação teórica estudada.

Portanto, iniciaremos agora a caracterização do nosso campo de estudo.

## CAPÍTULO III - DADOS QUANTITATIVOS: UM PANORAMA DA PESQUISA

### 1 CARACTERÍSTICAS DO CAMPO DE PESQUISA

Nas páginas seguintes, traçamos um perfil das escolas de educação infantil participantes desta pesquisa a partir da leitura<sup>27</sup> de seus Planos Políticos Pedagógicos (PPP), disponíveis na Secretaria Municipal de Educação, procurando manter a fidelidade dos textos originais e destacar os seus pontos mais relevantes no intuito de caracterizá-las.

#### Escola 1 (E 1)

Nota de abertura do PPP:

*Se não vejo na criança, uma criança é porque alguém a violentou antes;  
e o que vejo, é o que sobrou de tudo que lhe foi tirado.*

*(HEBERT DE SOUZA – “Betinho”)*

EMEI<sup>28</sup>, situada em um bairro bastante afastado do centro da cidade atendendo crianças na faixa etária situada entre 4 meses a 6 anos incompletos (cerca de 80), em período integral, filhos de funcionários de um hospital próximo, numa área a ele reservada, além de moradores dos bairros adjacentes.

O bairro, embora antigo, conta com poucos recursos, nele havendo apenas uma única mercearia para suprir as necessidades básicas de seus moradores (população constituída majoritariamente de muitos jovens e crianças).

A instituição foi criada em 1996, inicialmente com o objetivo de atender a demanda de filhos de funcionários do hospital, estando, inclusive, situada numa propriedade pertencente a este; contava com uma única classe vinculada à Secretaria Municipal de Educação, e as despesas de sua manutenção eram divididas entre as esferas municipal e estadual.

Em 2006, ampliou-se para atender a demanda local, passando, desde então, a ficar sob a responsabilidade exclusiva da Secretaria Municipal de Educação, denominando-se EMEI (Escola de Educação Infantil). Em 2008, passou a ser uma Escola de Educação Infantil Integrada (EMEI), atendendo, portanto, em período integral das 07h às 17h.

---

<sup>27</sup> Efetuada pela pesquisadora na Secretaria Municipal de Educação (SME) do município.

<sup>28</sup> Durante a realização desta pesquisa esta unidade entrou em reforma.

O corpo docente é composto de 4 professoras (P II); 3 professoras (P I), 1 agente pedagógico e a diretora. Outros funcionários: 5 auxiliares de creche e 1 merendeira.

O que nos motivou na escolha desta unidade foi o critério da acessibilidade, uma vez que já havíamos atuado num projeto da faculdade, vinculado à temática de Direitos Humanos (ponto este bastante explorado pelo discurso da escola e apontado em seu PPP – Direitos Humanos e Inclusão - como uma das principais metas a serem atingidas) desde o início do ano de 2009, e pelo (re)conhecimento das situações cotidianas enfrentadas no âmbito dessa escola, além do discurso presente sobre as situações de violência testemunhadas e da explícita adesão (oral) à pesquisa, reconhecida como importante. Entretanto, percebeu-se certo “mal estar” quando ela se iniciou realmente, sendo que na prática, a devolutiva não coadunou com os pressupostos apresentados anteriormente. Por conhecermos a realidade presente, nossa expectativa era a de que os questionários corroborassem as falas dos funcionários de apoio, professoras e diretora, sobre questões de violência, principalmente de negligência, ouvidas nos corredores, nas reuniões e nas salas de aula. Dos seis questionários que foram entregues à direção da instituição, somente quatro (67%) foram respondidos, sendo que a data para a entrega dos mesmos foi remarcada por duas vezes.

No quadro abaixo, apresento as características profissionais das participantes da pesquisa nessa unidade escolar:

	Sexo	Idade	Formação	Último Curso	Ano de Conclusão	Tempo de Docência
P 1	F	40	Pedagogia	Pós (Psicopedagogia e Educação)	2009	22 anos
P 2	F	27	Pedagogia	Pós (Educação Infantil)	2009	8 anos
P 3	F	49	Magistério	S/R	1978	18 anos
P 4	F	27	Pedagogia	S/R	2006	4 anos

F – feminino; S/R - sem resposta.

### Quadro 3 - Dados gerais sobre as participantes da pesquisa na Escola 1

A partir dessa primeira experiência percebemos que o nosso caminho não seria fácil, pois falar informalmente sobre violência intrafamiliar era “tranquilo, encarado como fato corriqueiro”, mas responder a um questionário - algo material, palpável - fez com que alguns sujeitos participantes da pesquisa, talvez por receio, “escamoteassem” alguns dados importantes. Este fato só veio demonstrar o quanto ainda é difícil, não obstante haja leis que assegurem o dever do professor(a) em denunciar os casos comprovados e/ou suspeitados, para o educador se posicionar, assumindo seu lugar de dever e de direito.

## Escola 2 (E 2)

EMEI<sup>29</sup> existente há 15 anos, num bairro de classe média trabalhadora, de profissionais liberais e públicos, com ensino médio completo, em sua maioria, com vários condomínios residenciais e contando com toda a infra-estrutura necessária.

Atende, aproximadamente, 120 crianças nos dois períodos (manhã e tarde) oriundas do bairro e adjacências, com idades entre 1 ano e 8 meses até os 6 anos incompletos, distribuídos em 8 classes, sendo 4 em cada turno.

A diretora está à frente da instituição desde sua inauguração, e a escola privilegia a relação família-escola.

Em relação à inclusão, a escola é parceira do CEDALVI (Centro de Atendimento aos Distúrbios da Audição, Linguagem e Visão), para o atendimento de dois alunos com necessidades auditivas especiais; com a DEI (Departamento de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação), que enviou uma professora de educação especial para atuar junto aos dois alunos autistas.

Seu corpo docente é composto por 10 professoras (8 efetivas - PII, e 2 substitutas - PI), e a diretora, além dos funcionários de apoio: 2 serventes, 1 merendeira. O quadro funcional é bastante estável, havendo somente 2 novas profissionais, que iniciaram em 2010, em substituição as antigas (uma que solicitou remoção para outra unidade mais próxima à sua casa e outra alocada na SME).

A instituição conhecida, bem conceituada, onde realizei o estágio, e cujo acesso foi por este fato facilitado. A adesão à pesquisa foi bastante representativa, assim acabamos por estabelecer um número máximo de questionários a serem entregues a cada instituição.

Nesse sentido, estabeleceu-se um máximo de 10 questionários por escola participante. Desse total, a devolutiva foi de 8 questionários (80%) respondidos que foram entregues no dia marcado.

	Sexo	Idade	Formação	Último Curso	Ano de Conclusão	Tempo de Docência
P 1	F	49	Assistente Social	S/R	1983	27 anos
P 2	F	37	Pedagogia	S/R	S/R	17 anos
P 3	F	40	Pedagogia	“Letra e Vida”	1992	20 anos
P 4	F	27	Pedagogia	“Confeccionando Máscaras”	2007	4 anos e 6 meses
P 5	F	46	Pedagogia	Especialização Educomunicação	2005	26 anos
P 6	F	59	Pedagogia	Pós Educação Especial	S/R	14 anos

<sup>29</sup> Esta instituição está em processo de reforma há, aproximadamente, 10 meses, estando alocada numa residência próxima ao seu local original (solução encontrada e acordada entre a direção, pais e Secretaria Municipal de Educação).

	Sexo	Idade	Formação	Último Curso	Ano de Conclusão	Tempo de Docência
<b>P 7</b>	F	49	Serviço Social	S/R	1982	13 anos
<b>P 8</b>	F	55	Magistério	S/R	1986	16 anos

F – feminino; S/R - sem resposta.

#### **Quadro 4 - Dados gerais sobre as participantes da pesquisa na Escola 2**

Assim como na escola anterior, pode-se observar que alguns dados não confluem, havendo discrepâncias entre as respostas marcadas, demonstrando que o tema gera conflitos entre o que se fala e o que se pratica.

#### **Escola 3 (E 3)**

EMEI tradicional na cidade, com mais de 50 anos (datada do ano de 1957) de atuação, localizada num bairro antigo de classe média, próximo ao centro da cidade. Passou por várias denominações ao longo deste tempo: Parque Infantil, Centro de Educação e Recreação e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

Atende aproximadamente 200 crianças de 2 anos e 6 meses a 6 anos incompletos (muitos filhos e netos de ex-alunos da instituição) divididos em 8 turmas, em dois períodos, oriundos de famílias residentes nas proximidades em sua maioria, e em outros bairros do município.

O perfil da família atendida nesta escola é de classe trabalhadora, com moradia alugada, com renda situada entre 1 e 3 salários mínimos, que não se utilizam de benefícios sociais do governo, composta de 4 a 5 pessoas, com nível médio de escolarização e religião católica.

O corpo docente conta com 8 professoras, a diretora e mais 5 funcionárias (2 serventes, 1 merendeira e 1 auxiliar administrativa), residentes nas proximidades da escola.

A escolha desta EMEI se deu por se tratar de uma escola “tradicional”, antiga, bem conceituada. Os questionários foram recebidos pela diretora<sup>30</sup> da instituição, que demonstrou interesse na participação desta pesquisa, sendo que o único obstáculo apresentado foi o de estarmos próximos à festa de formatura, não sabendo precisar uma data para a entrega dos mesmos. Dos 10 questionários, a devolutiva foi de nove respondidos (90%).

<sup>30</sup> A diretora desta instituição, durante a realização desta pesquisa, assumiu um cargo na SME (Secretaria Municipal de Ensino) do referido município.

	Sexo	Idade	Formação	Último Curso	Ano de Conclusão	Tempo de Docência
P 1	F	46	Licenciatura Ciências	“Formação Continuada”	1990	23 anos
P 2	F	51	Magistério	S/R	S/R	13 anos
P 3	F	47	Educação Artística	S/R	1985	29 anos
P 4	F	54	Psicologia Pedagogia	Mestrado	2009	24 anos
P 5	F	47	S/R	S/R	S/R	20 anos
P 6	F	40	Pedagogia	S/R	2009	25 anos
P 7	F	28	S/R	S/R	S/R	9 anos
P 8	F	48	Pedagogia	S/R	2009	23 anos
P 9	F	58	Magistério	S/R	S/R	25 anos

F – feminino; S/R - sem resposta.

### Quadro 5 - Dados gerais sobre as participantes da pesquisa na Escola 3

Como nas escolas anteriores houve contradições em algumas questões, confirmando que o tema da pesquisa é controverso.

#### Escola<sup>31</sup> 4 (E 4)

Encontram-se abrangidos neste espaço duas escolas de educação infantil: uma EMEI e uma EMEII, esta última, situada num bairro vizinho e que passa, também, por reformas<sup>32</sup>.

Assim, procuramos caracterizar as duas instituições, já que ambas participaram desta pesquisa.

- **Escola A (EMEI):**

Iniciou-se em 1984, com duas classes vinculadas a outra instituição, passando a ser EMEI e ter prédio próprio em 1992, então com 9 turmas.

EMEI situada num bairro de periferia de classe trabalhadora, baixa renda, com uma ampla diversidade cultural, com necessidades específicas sobre noções de cuidados e higiene com as crianças. Composto de moradias simples e inacabadas, bastante distante do centro da cidade, com estabelecimentos comerciais (alguns bastante rudimentares), e vários problemas de infra-estrutura básica, principalmente na área de segurança pública. Próximo à escola estão situados, também, escola de ensino fundamental e um posto de saúde da família.

O número de funcionários compreende: 11 professoras PII, 03 professoras PI e mais 05 apoio (serventes, merendeira e ajudante geral).

Atende cerca de 230 alunos com idades entre 3 a 5 anos.

<sup>31</sup> Assim, a escola 4 ficou constituída: E 4 = 1 EMEI (A) + 1 EMEII (B).

<sup>32</sup> Como se faz notório, o município pesquisado está passando por um amplo processo de reformas das unidades de ensino infantil (EMEIs e EMEIIs). Uma das professoras da EMEI passou a desempenhar uma função na SME no transcorrer desta pesquisa.

▪ **Escola B (EMEII):**

Situada em um bairro vizinho ao da escola inicialmente escolhida como campo de pesquisa.

Composto de famílias de baixa renda, extremamente carentes, sem emprego fixo, onde muitas famílias sobrevivem da coleta de recicláveis e/ou ajuda de instituições religiosas ou benefícios do governo; muitos deles alimentam-se numa instituição que fornece sopa para a população carente.

A situação do bairro é bastante difícil, não contando com asfalto, nem galerias de água pluvial, possuindo ainda, um bolsão de entulho clandestino e o comércio é pouco desenvolvido, contanto com poucas placas, cartazes e outdoors, pois a maioria dos moradores é composta de semi- analfabetos e analfabetos. Várias igrejas evangélicas atuam no bairro desenvolvendo projetos sociais.

A unidade funciona desde 1996 e, atualmente, atende cerca de 100 crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, em período integral. Seu quadro de funcionários possui 8 professoras, 7 auxiliares de creche, 3 serventes e 1 merendeira, além da diretora.

Procedemos a entrega dos questionários a uma professora responsável, uma vez que a diretora encontrava-se na SME, participando de um curso. Os 10 questionários<sup>33</sup> foram devolvidos, respondidos, no dia marcado, valendo ressaltar ainda, que estas foram as únicas instituições onde a devolutiva foi de 100%.

	Sexo	Idade	Formação	Último Curso	Ano de Conclusão	Tempo de Docência
P 1	F	S/R	S/R	S/R	S/R	17 anos
P 2	F	58	“Superior”	S/R	1992	24 anos
P 3	F	39	Pedagogia	S/R	2005	18 anos
P 4	F	44	Pedagogia	Pós Psicopedagogia	2009	24 anos
P 5	F	41	Pedagogia	Pós Gestão Escolar	2009	16 anos
P 6	F	61	Magistério	S/R	S/R	17 anos
P 7	F	43	Pedagogia	Pós Psicopedagogia	2004	21 anos
P 8	F	24	Pedagogia	S/R	2008	3 meses
P 9	F	42	Habilitação Específica Magistério	S/R	1987	17 anos
P 10	F	S/R	S/R	S/R	S/R	32 anos

F – feminino; S/R - sem resposta.

**Quadro 6 - Dados gerais sobre as participantes da pesquisa na Escola 4**

Como nas escolas anteriores, vários dos questionários apresentaram incoerências em suas respostas, que serão explicitadas posteriormente.

<sup>33</sup> Participaram desta pesquisa as duas instituições, não havendo identificação das escolas nos questionários respondidos. Deste modo, considerarei, deste trecho em diante, como pertencentes à escola 4 (E 4).

### Escola 5 (E 5)

EMEI situada na periferia, num bairro diametralmente oposto aos outros dois, composto de classe média baixa (estrutura patriarcal, poucas mães trabalham fora), mas com infra-estrutura e recursos básicos necessários tais como: posto de saúde, situado ao lado da EMEI; escola de ensino fundamental e médio (em frente à EMEI); comércio; linhas de ônibus; serviço de coleta de lixo; vias de acesso em boas condições, contanto com asfalto em algumas ruas, mas com déficit nos quesitos lazer e segurança.

Funciona desde 1996, atendendo as crianças do próprio bairro, além dos adjacentes.

A merenda escolar é muito valorizada, já que cerca de 50% da clientela não tem uma alimentação adequada.

Em seu PPP, o ECA é citado como base para a adequação do Plano de Curso.

Atende, atualmente, cerca de 120 alunos, na faixa etária compreendida entre 1 ano e 8 meses à 5 anos.

O corpo docente é formado de 9 professoras efetivas, 1 substituta, além de 2 apoios (servente e merendeira).

Após várias tentativas de contato, a SME informou que esta escola também estava sendo reformada e, que os profissionais estavam alocados num outro setor. Desse modo, a maneira encontrada para que pudessem participar desta pesquisa foi pelo envio dos questionários via malote da SME. Assim procedemos, e a devolutiva foi de sete (70%) questionários, uma porcentagem bastante alta, se considerada as condições da realização da pesquisa. Como nas escolas anteriores apresentaram incongruências a serem demonstradas no decorrer deste trabalho.

	Sexo	Idade	Formação	Último Curso	Ano de Conclusão	Tempo de Docência
P 1	F	50	Magistério	S/R	S/R	18 anos
P 2	F	42	Pedagogia Administração Escolar	“Informática”	S/R	18 anos
P 3	F	42	Magistério	S/R	1989	19 anos
P 4	F	59	Magistério	“Vários Cursos”	S/R	20 anos
P 5	F	34	Pedagogia	“Educação Especial”	1997	12 anos
P 6	F	33	Pedagogia	Pós Psicopedagogia	2007	1 1/2 anos
P 7	F	50	Pedagogia	S/R	1980	23 anos

F – feminino; S/R - sem resposta.

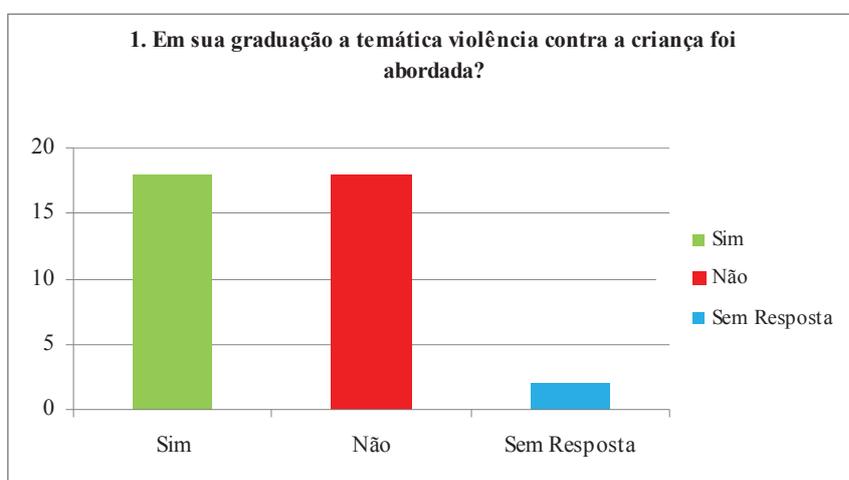
#### Quadro 7 - Dados gerais sobre as participantes da pesquisa na Escola 5

No próximo item, apresentamos os dados obtidos nessa etapa da pesquisa.

## 2 DADOS OBTIDOS NA PESQUISA QUANTITATIVA

Optamos por primeiro apresentarmos um gráfico com um panorama geral com as respostas dos sujeitos da pesquisa, seguido, posteriormente, de outro mais específico mostrando as respostas, escola a escola, de maneira a explicitar os resultados obtidos nesta primeira coleta de dados.

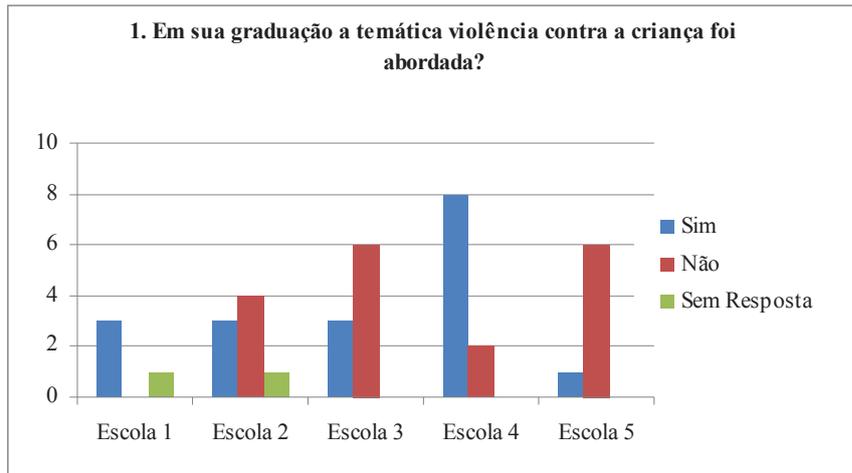
O primeiro questionamento referia-se a abordagem da temática da violência contra a criança durante a graduação, havendo na totalidade dos questionários um empate entre as respostas “*Sim*” e “*Não*”, com um escore de 18 para cada uma delas.



**Figura 2 – Número de respondentes sobre a abordagem da temática nos cursos de formação**

Uma das professoras que respondeu negativamente à questão justificou escrevendo: “O tema ganhou maior foco de 10 anos para cá” (E 2, P 5).

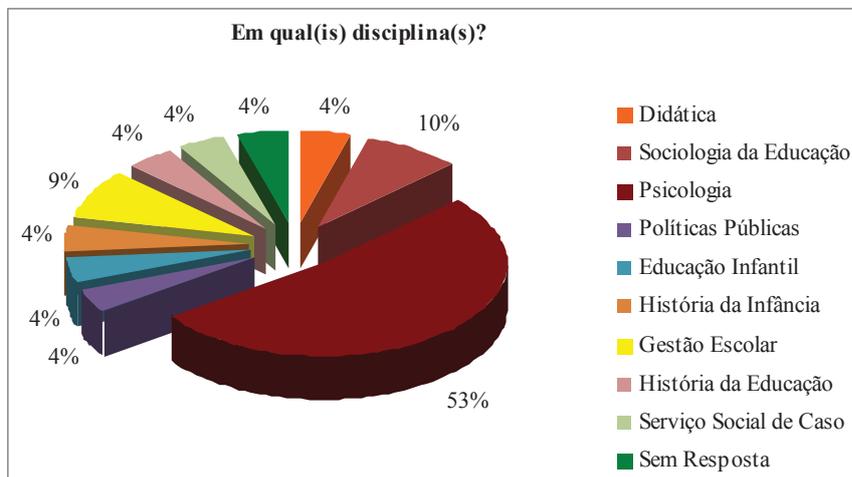
Das nove professoras formadas no curso de magistério, uma apenas respondeu afirmativamente, seis negativamente, e duas não responderam à questão.



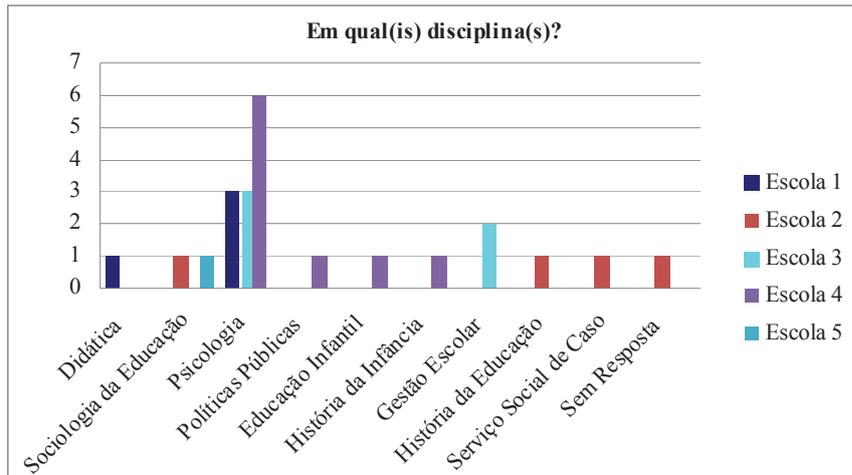
**Figura 3 – Número de respondentes por escola participante**

Na complementação desta questão, solicitou-se citarem em qual(is) disciplina(s) a temática havia sido abordada.

Houve uma grande variedade de respostas, sendo prevalecte a disciplina de Psicologia com 53%, seguidas da disciplina de Sociologia da Educação, com 10% e Gestão Escolar, com 9%.

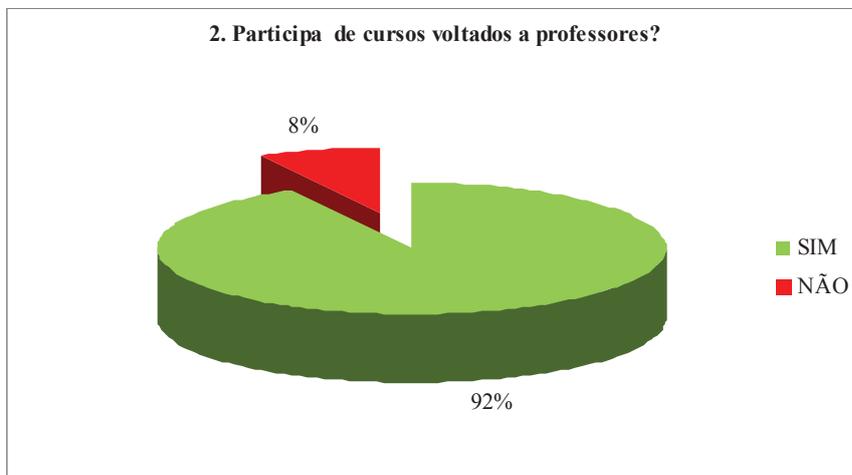


**Figura 4 – Porcentagem das disciplinas elencadas pelas professoras**



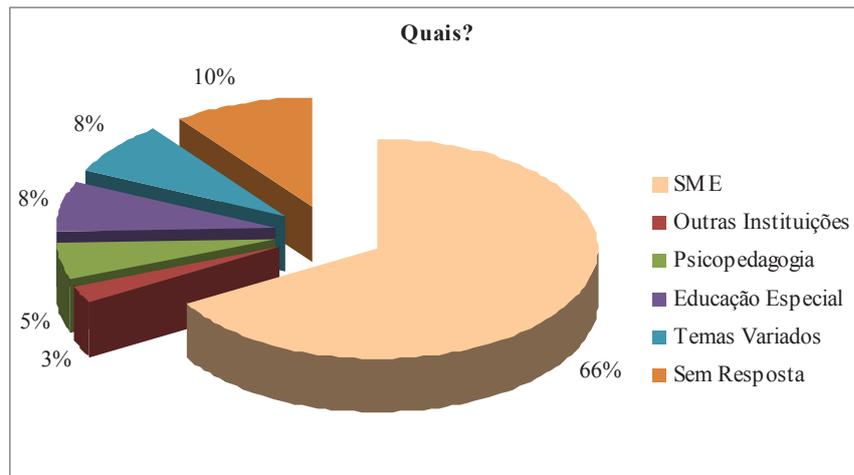
**Figura 5 – Número de respondentes por escola**

Sobre a participação de cursos voltados as suas áreas de atuação, a grande maioria (92%) assinalou participar “Sim”, e apenas 8% alegou não ter frequentado os cursos oferecidos.



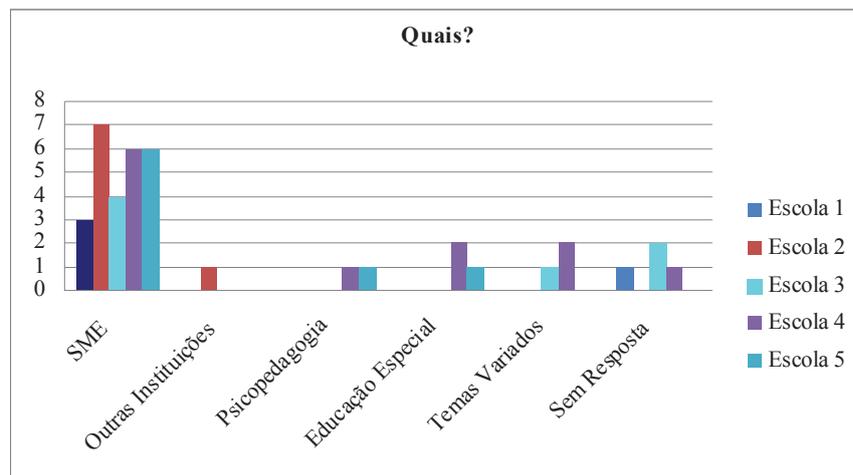
**Figura 6 –Porcentagem de participação em cursos**

A maior parte da população estudada, quando indagada sobre quais cursos participou, havendo a possibilidade de citar mais de um, elencou vários cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), perfazendo um total de 66%.



**Figura 7 – Porcentagem dos cursos frequentados**

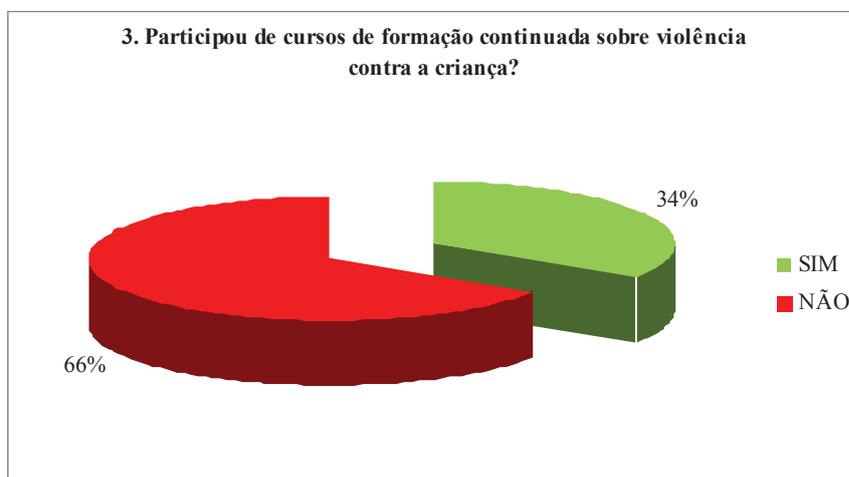
Houve, também, citações de cursos de Especialização e/ou Pós-Graduação em Educação Especial e Psicopedagogia (E 4, P 4 e P 8; E 5, P 5 e P 6); além de respostas complementadas com: “os cursos voltados para a minha prática” (E 3, P 8) e, “ultimamente, os cursos ligados à informática, programas que podemos usar *para expor o trabalho para os pais*” (E 3, P 1, *grifos nossos*), esta última justificando, claramente, quais motivos a levaram a participar dos cursos oferecidos na área de informática pela SME.



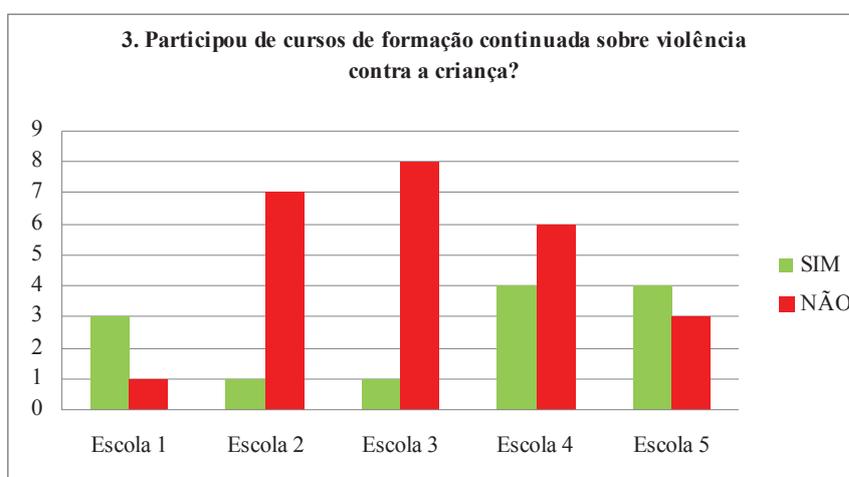
**Figura 8 – Número de participantes por escola**

Na terceira questão, quando solicitamos que indicassem a participação em cursos de formação continuada sobre a temática desta pesquisa, a situação inverteu-se, pois a maioria

(66%) alegou não ter participado de nenhum curso específico sobre a violência contra a criança.



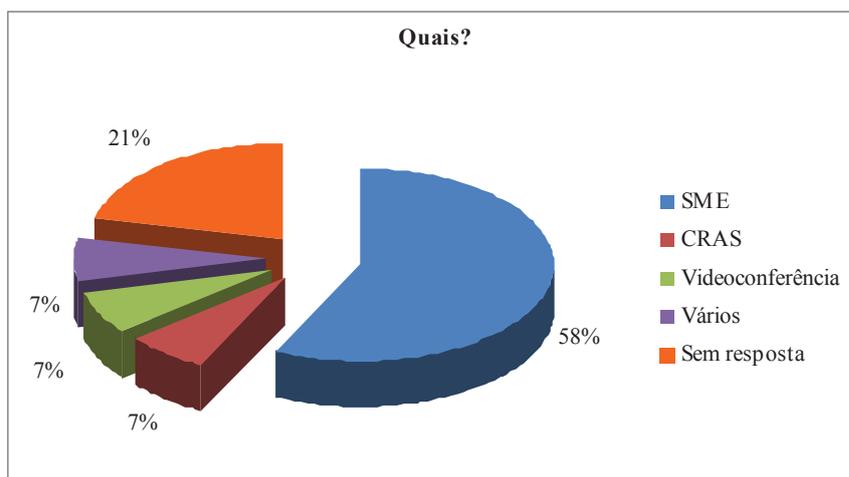
**Figura 9 – Porcentagem de participação em cursos específicos sobre a temática**



**Figura 10 – Número de participantes por escola**

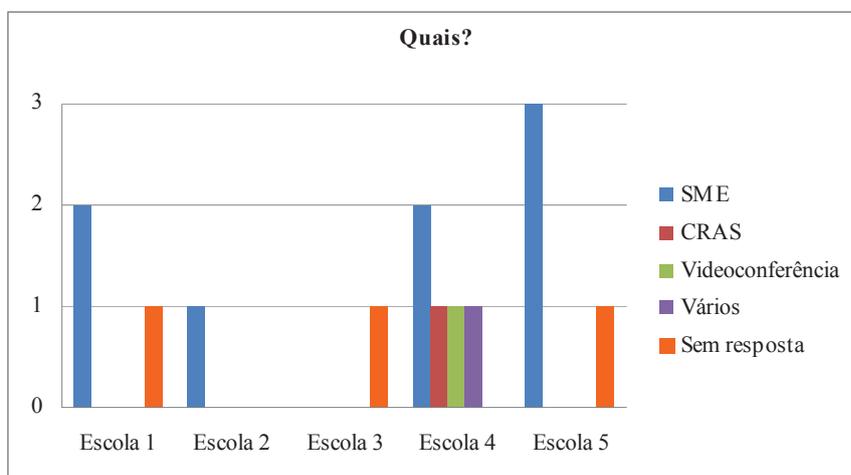
Na segunda parte dessa questão solicitamos aos participantes que responderam afirmativamente que elencassem quais cursos haviam sido freqüentados, os mais lembrados foram, mais uma vez, os ofertados pela SME que disponibilizou um curso em parceria com um centro engajado no combate à violência vinculado a uma faculdade particular, promovido durante o ano de 2009. Assim, houve um escore de 58% dos cursos oferecidos pela SME, seguidos de 21% que preferiram não responder a esta parte da questão, além de outros

elencados: CRAS, 7% (Centros de Referência de Assistência Social - são parte integrante da política pública da Secretaria da Assistência e Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo, e acesso do cidadão à rede de proteção social básica); videoconferência, 7%; e, vários, 7%.



**Figura 11 – Porcentagem dos cursos elencados sobre a temática**

Uma das respondentes (E 4; P 3), apesar de ter respondido que “Não” à primeira parte dessa questão, em sua complementação ela escreve: *"fica difícil dar nomes, pois vários cursos abordam o tema"*, indicando, talvez, que a temática estivesse incluída em outros cursos freqüentados. Também, houve uma professora que apesar de indicar sua participação em cursos, na seqüência, quando solicitamos que citassem quais, grafou simplesmente, o número 1, motivo pelo qual a incluímos no percentual dos questionários sem resposta.



**Figura 12 – Número de participantes por escola**

Quanto ao tipo de acesso à informação mais utilizado foi preponderante a alternativa “jornal” com 27%, seguido da “internet” (24%) e das “revistas” (22%). A participação em cursos ficou com 18%.

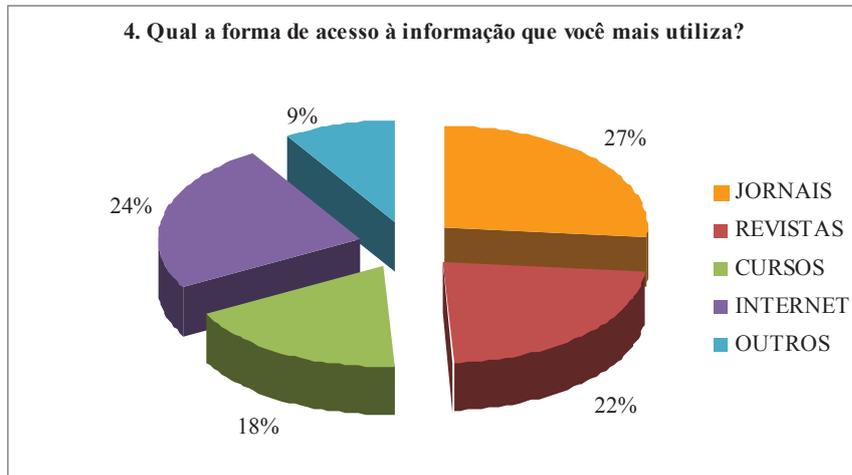


Figura 13 – Porcentagem referente aos meios de acesso utilizado pelos participantes

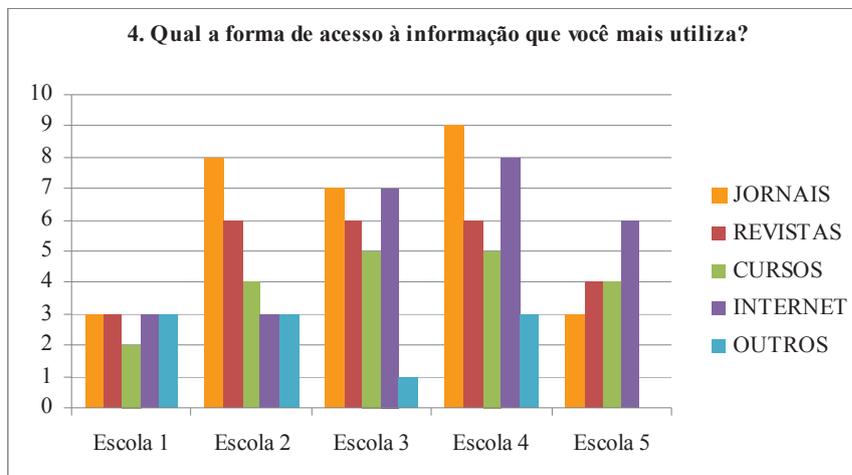
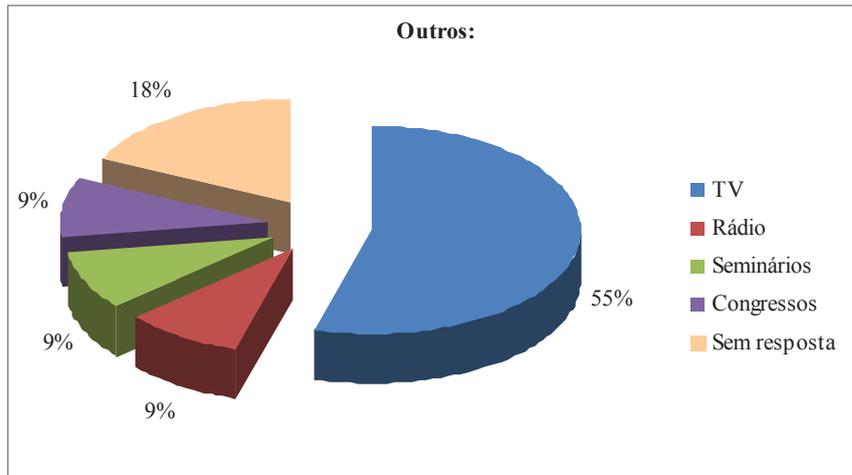
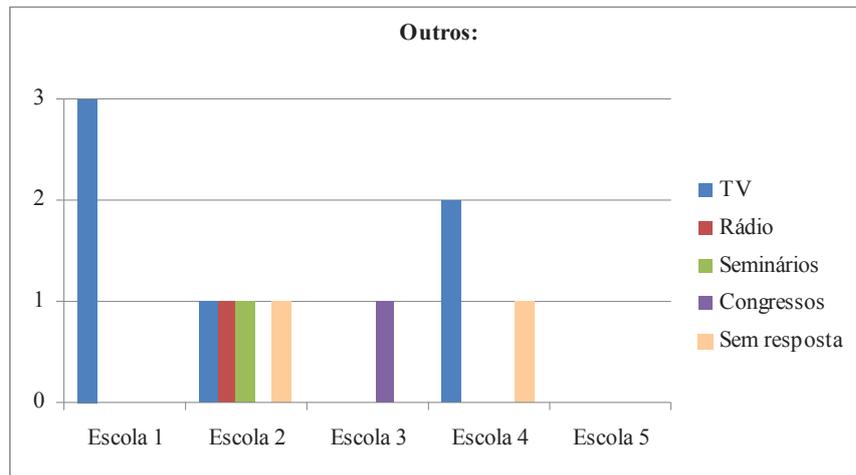


Figura 14 – Número de respondentes por escola

Entre os outros meios citados, a TV ficou com 55% das indicações, havendo citações de seminários, congressos e até o rádio foi lembrado por uma das participantes (9%).

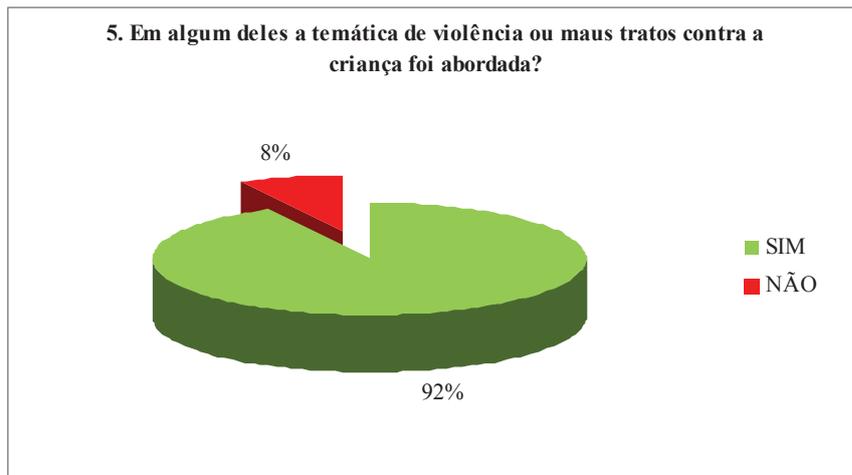


**Figura 15 – Porcentagem de outros meios de informação citados**

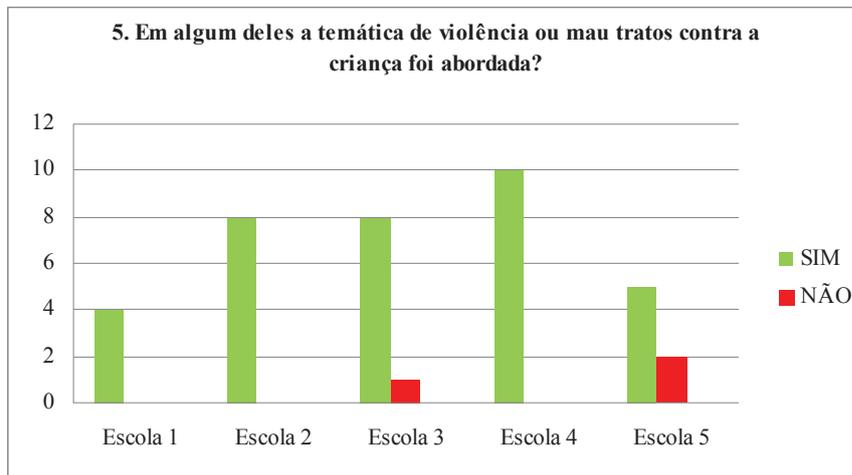


**Figura 16 - Número de respondentes por escola**

Na questão seguinte, quando inquirimos se a temática sobre a violência havia sido abordada em algum dos meios de comunicação citados, a resposta afirmativa obteve um escore de 92%, demonstrando o quanto o tema é recorrente nos meios elencados.



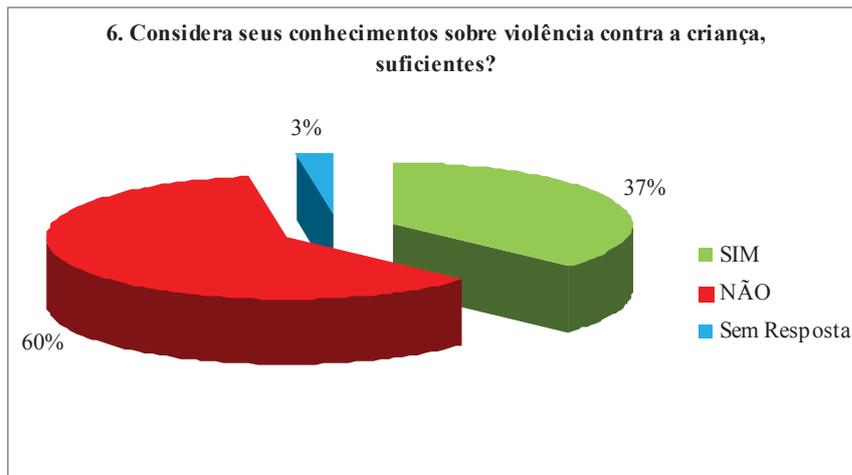
**Figura 17 – Porcentagem da abordagem da temática pelos meios de informação utilizados**



**Figura 18 – Número de respondentes por escola**

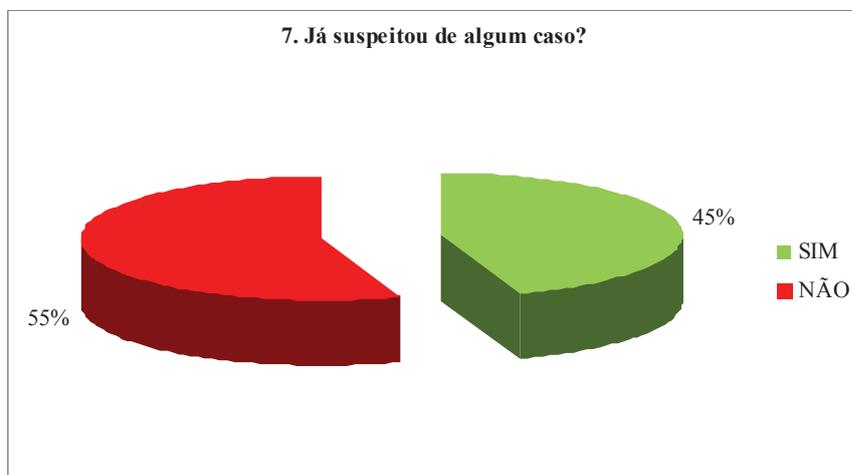
Na seqüência, buscou-se saber se consideravam seus conhecimentos sobre o tema serem suficientes, 60% dos sujeitos da pesquisa responderam negativamente, apontando a necessidade de se subsidiarem ações que ampliem o conhecimento dos profissionais pesquisados.

Houve, ainda, um percentual de 37% de respondentes que classificou seus conhecimentos como suficientes, e 3% de questionários sem respostas

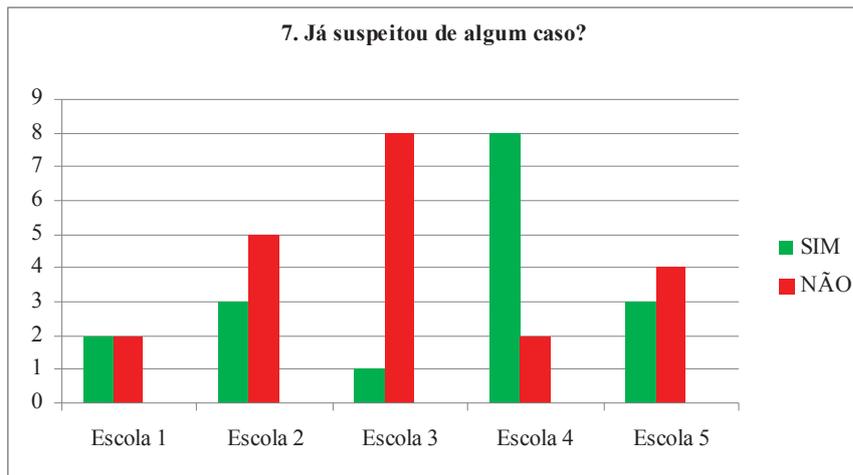


**Figura 19 – Porcentagem de conhecimentos avaliados pelos participantes**

Sobre a ocorrência e/ou suspeição de casos, 45% dos respondentes, um percentual que consideramos ser bastante significativo, alegaram já terem suspeitado de algum caso durante o tempo de exercício da docência.

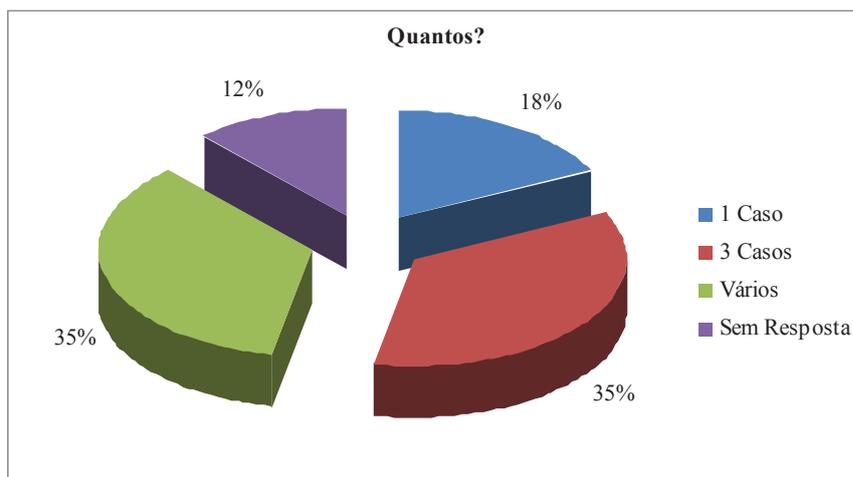


**Figura 20 – Porcentagem dos respondentes sobre a suspeita de casos**

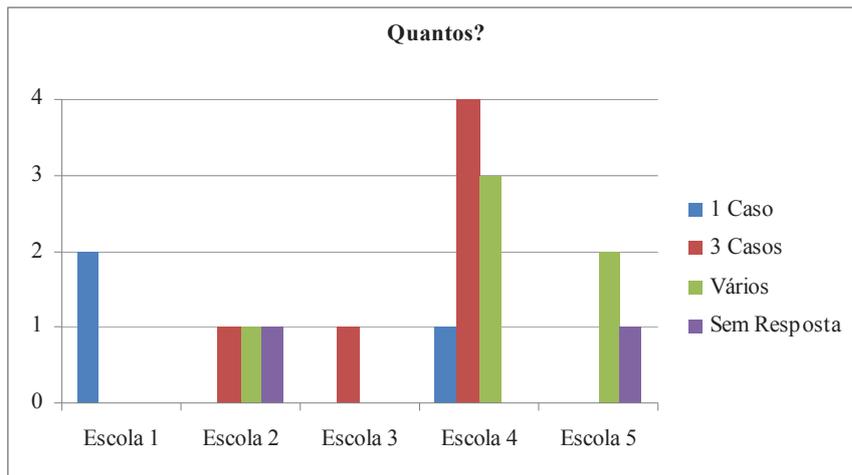


**Figura 21 – Número de respondentes por escola**

Assim, quando foi solicitado que enumerassem os casos que foram alvos de suas suspeitas, houve um empate entre aquelas que citaram “*Vários*” (35%), e “*3 Casos*” (35%). Uma das professoras (E 2, P 7) justificou a resposta dada: “*Vários. Na periferia da cidade.*”, afirmação esta que demonstra o quão distorcida é a questão da violência intrafamiliar e doméstica, uma vez que os estudos efetuados apontam que a “visibilidade” da violência é maior nas classes desfavorecidas, o que não significa que ela não ocorra em outras classes sociais (DESLANDES, 1994). Ainda, 12% dos sujeitos optaram por omitir o dado solicitado.

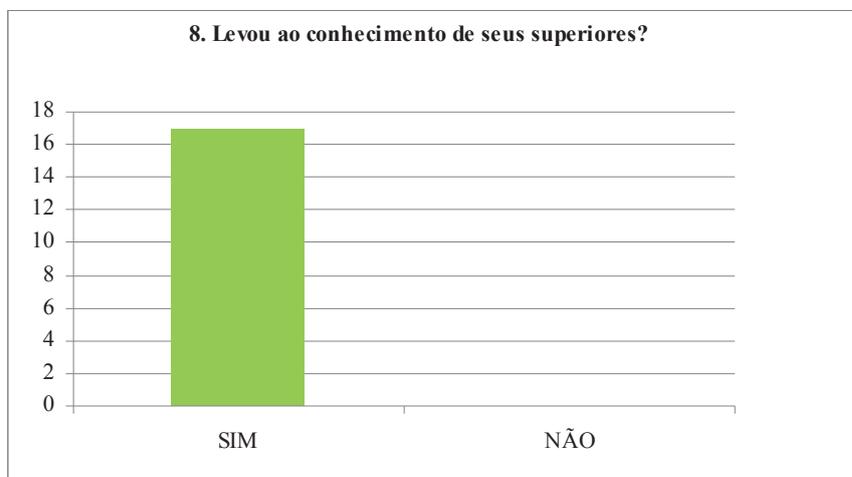


**Figura 22 – Porcentagem dos casos suspeitos citados pelos sujeitos**

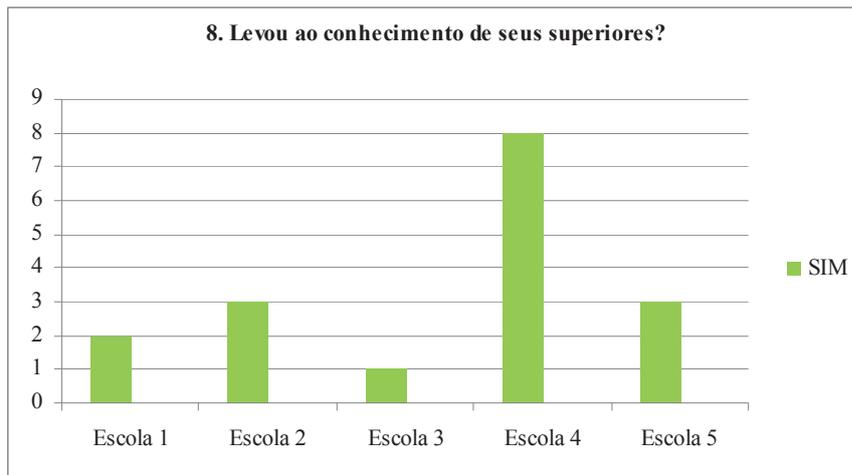


**Figura 23 – Número de sujeitos por escola**

Todas as professoras que suspeitaram de casos de violência e/ou maus-tratos, afirmaram ter levado os casos ao conhecimento de seus superiores, perfazendo, portanto, um escore de 100%.

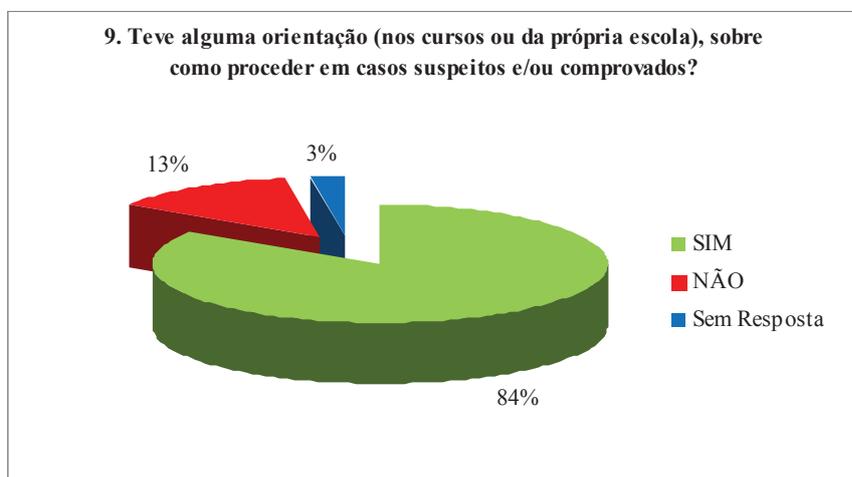


**Figura 24 – Número de participantes que alegou ter levado ao conhecimento de seus superiores os casos suspeitados**

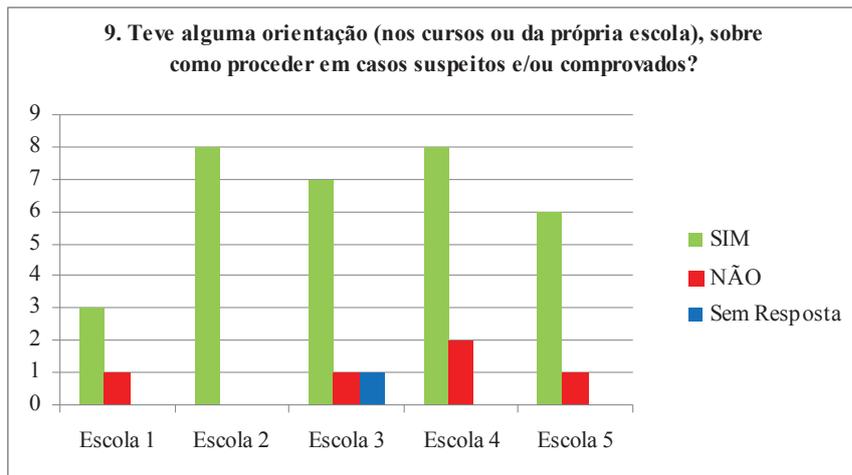


**Figura 25 – Número de participantes por escola**

Sobre o recebimento, ou não, de orientações nos cursos frequentados, ou na própria escola, dos procedimentos a serem adotados nos casos, tanto suspeitados quanto comprovados, 84% da população alvo assinalou a alternativa “*Sim*”, havendo uma única professora que preferiu não responder à questão (E 3, P 3).



**Figura 26 – Porcentagem dos respondentes sobre a orientação recebida**

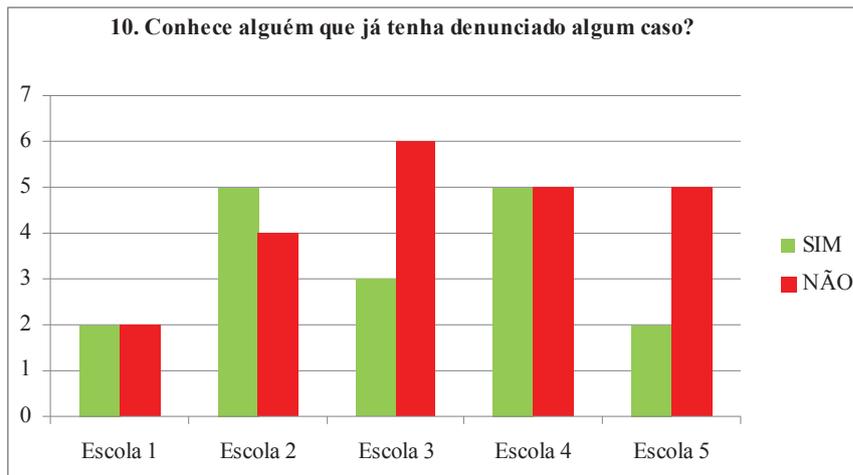


**Figura 27 – Número de respondentes por escola**

Na seqüência, buscou-se saber se os respondentes conheciam alguém que houvesse denunciado algum caso e obtivemos um percentual de 44% de respostas afirmativas. O percentual obtido, bastante significativo, corroborou a hipótese do “medo do envolvimento” (DESLANDES, 1994), uma vez que quando deslocou-se o sujeito da ação, evitando-se, portanto, o comprometimento da população pesquisada, as respostas emergiram com maior facilidade (questão 11 - p. 85-86 ; questão 12 - p. 87).

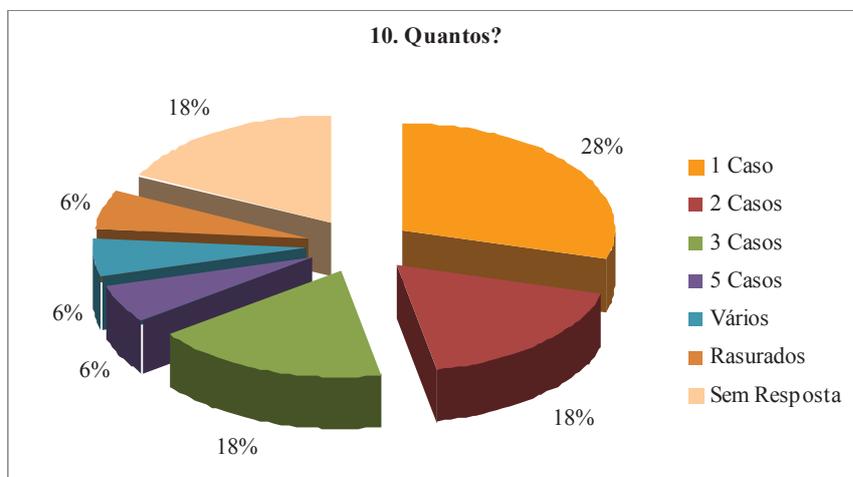


**Figura 28 – Porcentagem de sujeitos**



**Figura 29 - Número de sujeitos**

Quanto ao número de casos citados foi prevalecte a resposta “1 Caso” (28%), seguidos de empate entre “2 Casos” e “3 Casos” e os questionários sem resposta, todos com 18%.



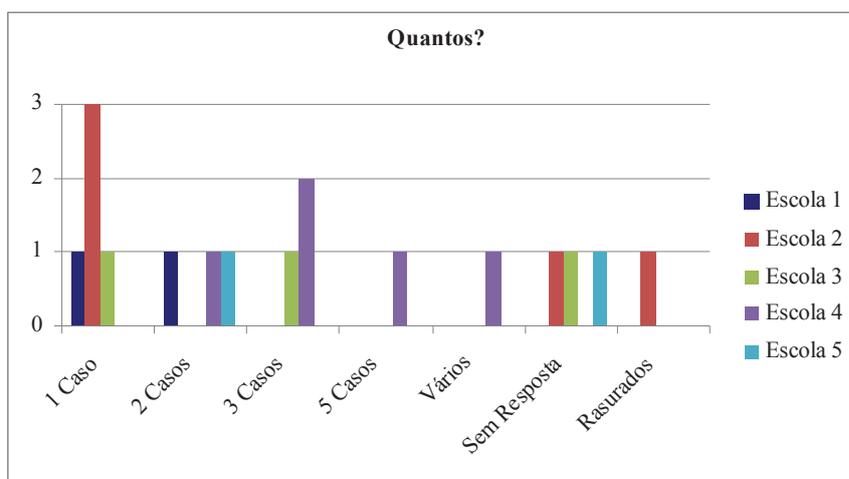
**Figura 30 – Porcentagem do número de casos denunciados**

Uma professora (E 2; P 8), inicialmente marcou a alternativa “Sim”, posteriormente na complementação da questão sobre quantos casos haviam sido denunciados, escreveu “Vários”, passou corretivo, mas deixando visível (assim, este dado foi computado como “Rasurado”) e, depois, assinalou “Não” também, sendo computada suas duas respostas na primeira parte da questão 10.

Uma outra professora (E 2; P 7) complementou a sua resposta<sup>34</sup>:

“Foi constatado abuso sexual. A direção encaminhou ao Órgão competente, a criança foi examinada. Após algum tempo, a mãe voltou com o padrasto. Negou tudo, e ficou porisso mesmo.”

Utilizou também essa resposta para justificar porque julgou o atendimento do Conselho “*Inadequado*” (questão 15, p. 91-94).



**Figura 31 – Número de sujeitos por escola**

Na questão seguinte, sobre a denúncia direta, obtivemos 79% de respostas negativas, sendo que uma única professora optou por não responder à questão (E 3, P 7).

Retomando a questão 7, onde solicitamos que respondessem se já haviam suspeitado de algum caso durante o tempo de docência (45% - “*Sim*”), e a questão 8, onde todos os profissionais (100%) alegaram ter levado ao conhecimento de seus superiores suas suspeitas, e traçando um comparativo com o escore obtido nesta questão<sup>35</sup> (questão 11) com o percentual de casos efetivamente denunciados (18%), os dados apresentados demonstraram o descompasso entre a percepção e a denúncia efetiva, já que a legislação vigente possibilita a denúncia de casos tanto comprovados quanto suspeitados (art. 245, ECA, BRASIL, 1990).

<sup>34</sup> Ela assinalou a resposta “*Sim*” e em quantos, grafou o número “1”.

<sup>35</sup> A descontinuidade das questões foi feita de maneira proposital de modo a impossibilitar que os participantes escamoteassem as respostas.

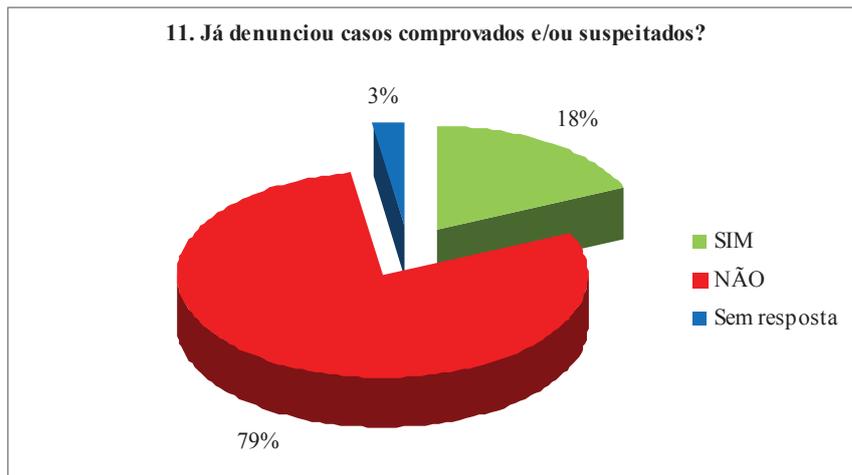


Figura 32 - Porcentagem dos casos

Uma das participantes (E 4; P 3) respondeu “*Não*”, mas posteriormente esclareceu, escrevendo: "Ao Conselho tutelar ou polícia não, mas já abordei o fato a superiores como relato anterior e *intervenção* com familiares".

Uma outra (E 4; P 5), assinalou a alternativa “*Não*”, mas complementou com a explicação: “Outros o fizeram”, justificando desta forma o fato de não haver denunciado um caso que ela havia suspeitado.

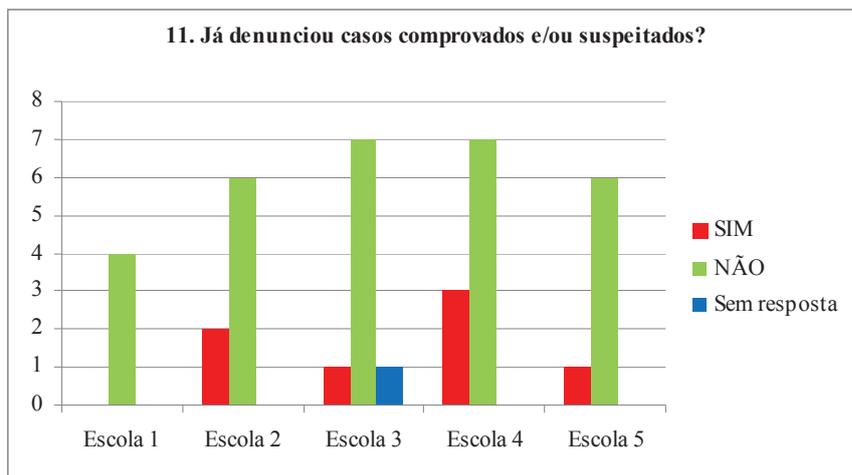
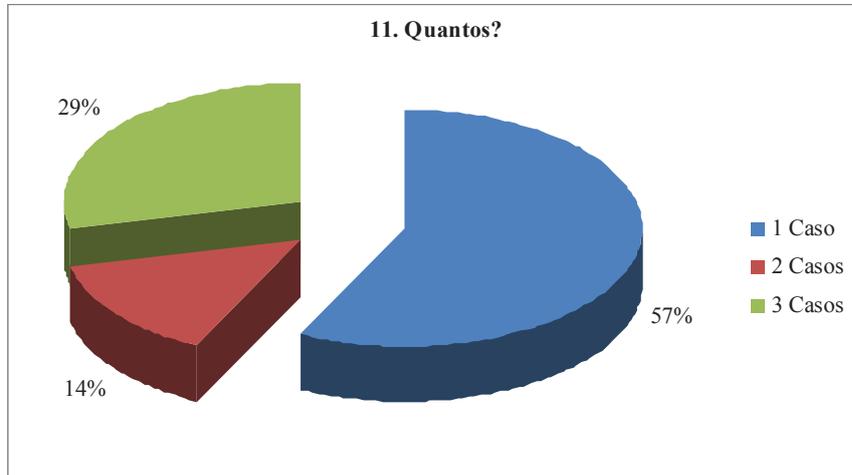


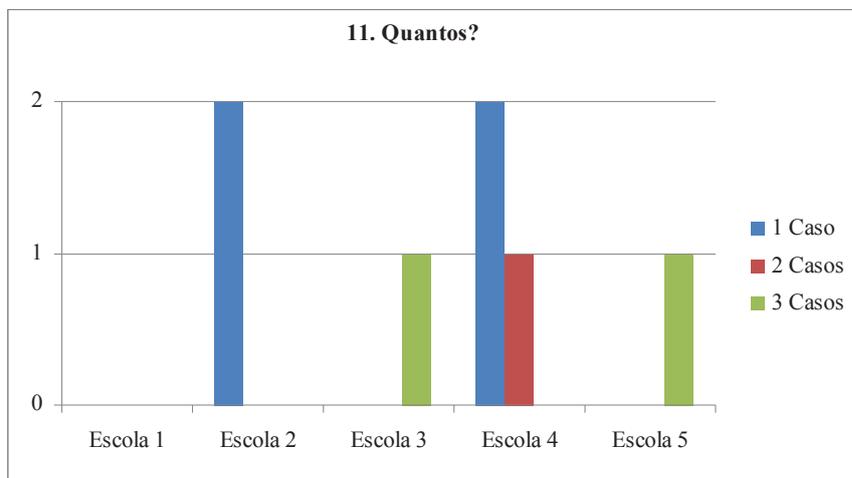
Figura 33 – Número de casos por escola

Assim, na complementação dessa questão, foi solicitado que indicassem quantos casos haviam sido efetivamente denunciados, o escore obtido foi de 57% para “*1 Caso*”, 14% para “*2 Casos*” e 29% para “*3 Casos*”. O resultado obtido demonstra que os profissionais que

exercem seu dever de denúncia o fazem quantas vezes julgarem necessário, uma vez que o escore de 29% (“3 Casos”) mostrou-se bastante significativo.



**Figura 34 – Porcentagem do número de casos denunciados**



**Figura 35 – Número professores denunciadores (número de casos) por escola**

Na escola 5, houve dois questionários (E 5: P 5 e P 6) que embora tenham sinalizado a suspeição de casos, (conforme respostas obtidas na questão 7, P 5 respondeu “Sim” e, na seqüência, em quantos escreveu “Vários”; e P 6 assinalou “Sim” e não respondeu quantos), ambas responderam *negativamente* à esta questão, demonstrando a insegurança e a falta de comprometimento das profissionais frente ao problema.

Do total de denunciadores, 75% o fizeram como professores e 25% como anônimos.

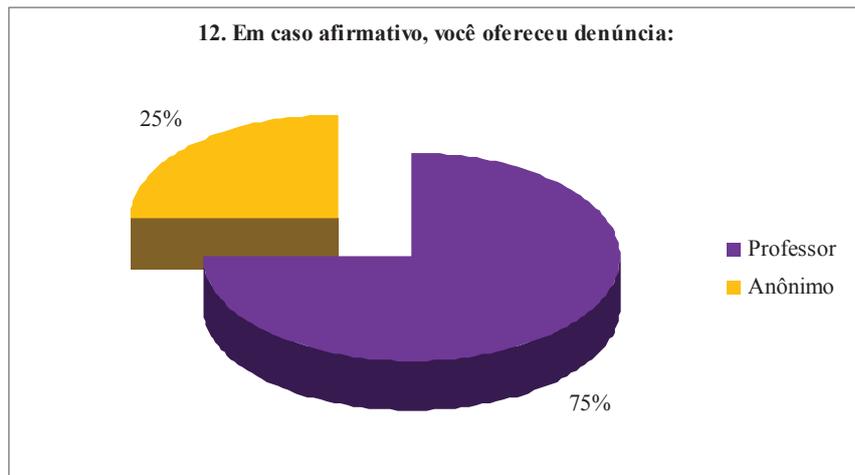


Figura 36 – Porcentagem da caracterização das denúncias

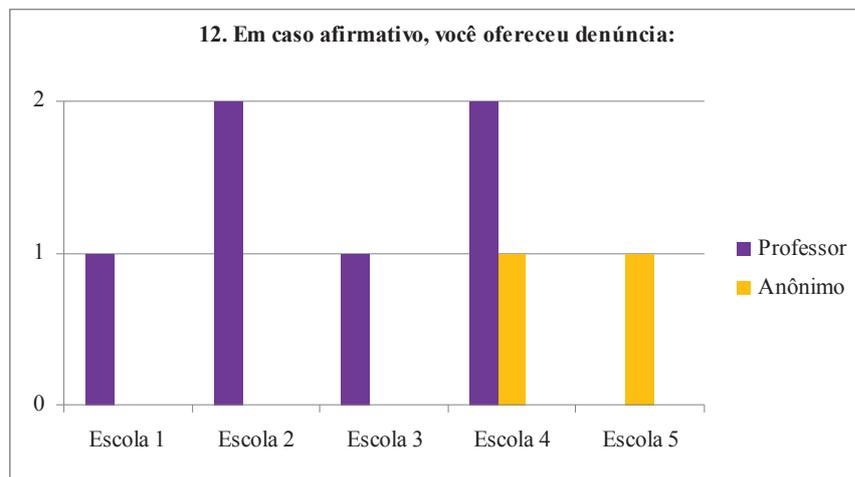


Figura 37 – Número de respondentes por escola

Duas professoras (E 1, P 1; E 4, P 3) responderam *negativamente* à primeira parte desta pergunta e assinalaram a alternativa “*Como professor*”, desse modo os dados foram desconsiderados.

Já na questão sobre a presença do Conselho Tutelar no espaço escolar 34% das professoras responderam que o órgão esteve presente na EMEI em que lecionavam.

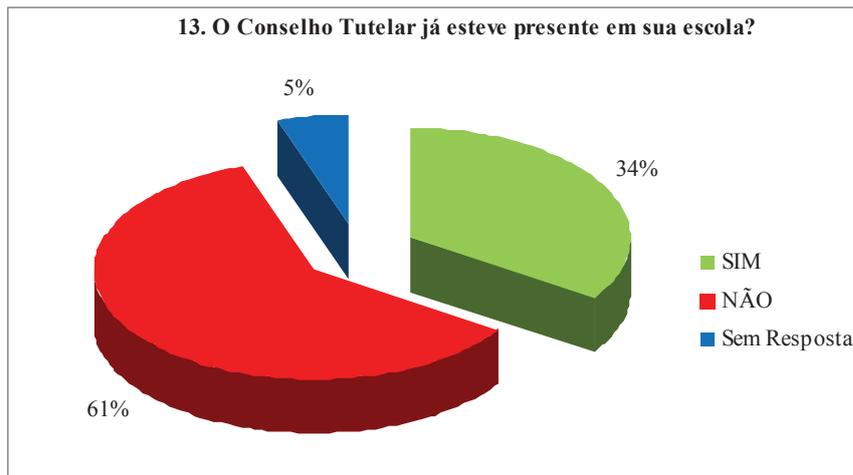


Figura 38 – Porcentagem dos respondentes

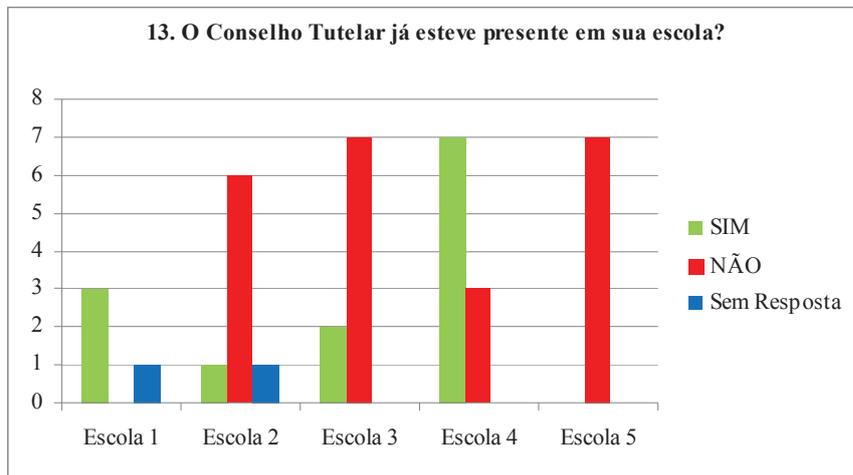
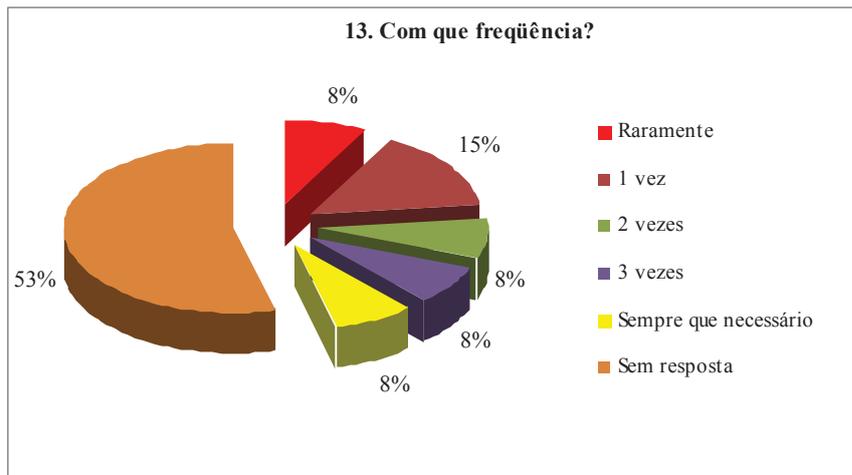
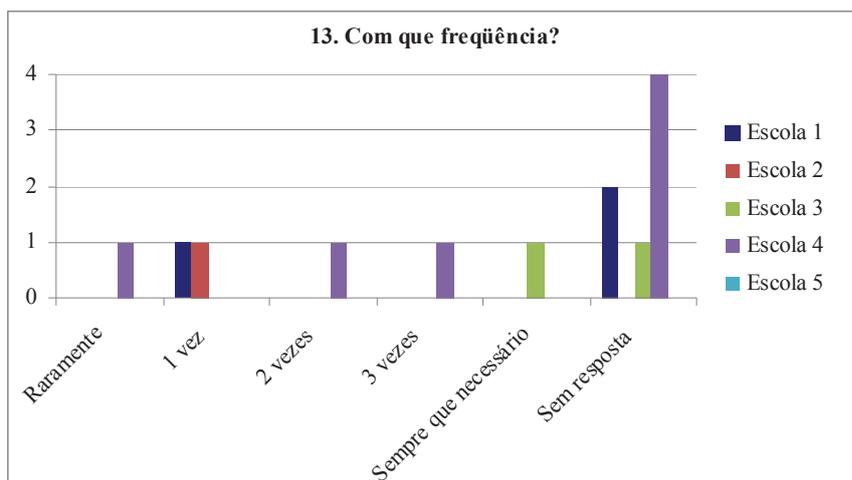


Figura 39 – Número de respondentes por escola

Entre os que responderam afirmativamente, 15% citaram que o órgão esteve presente, uma vez, ainda, 53% preferiram não citar o número de vezes. A resposta “*uma vez*”, “*duas vezes*”, “*três vezes*” e “*raramente*”, obtiveram o mesmo escore de 8% em cada uma delas.



**Figura 40 – Porcentagem sobre a frequência da presença do Conselho Tutelar nas escolas**



**Figura 41 – Número de respondentes por escola**

Sobre o acompanhamento dos casos denunciados e atendidos pelo Conselho Tutelar, 24% dos denunciantes alegaram tê-lo feito, um percentual que consideramos baixo, pois perfazem um pouco menos de um quarto do total de denunciantes, mostrando mais uma vez o pouco comprometimento e interesse destes profissionais.

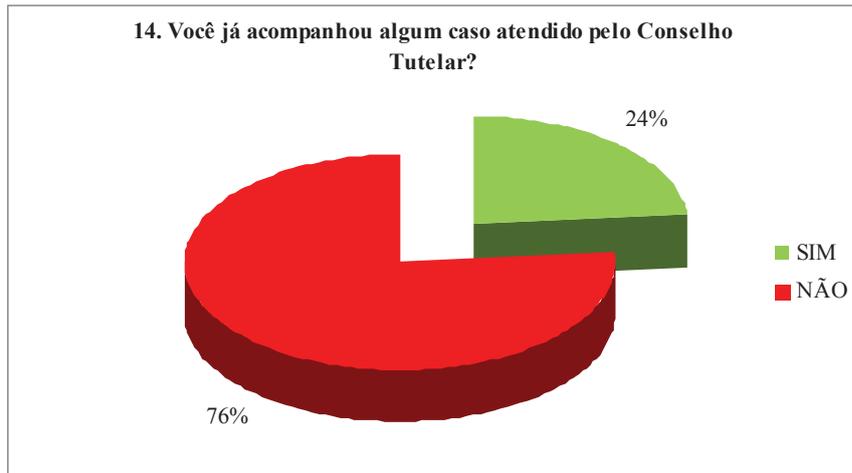


Figura 42 – Porcentagem do acompanhamento dos casos atendidos

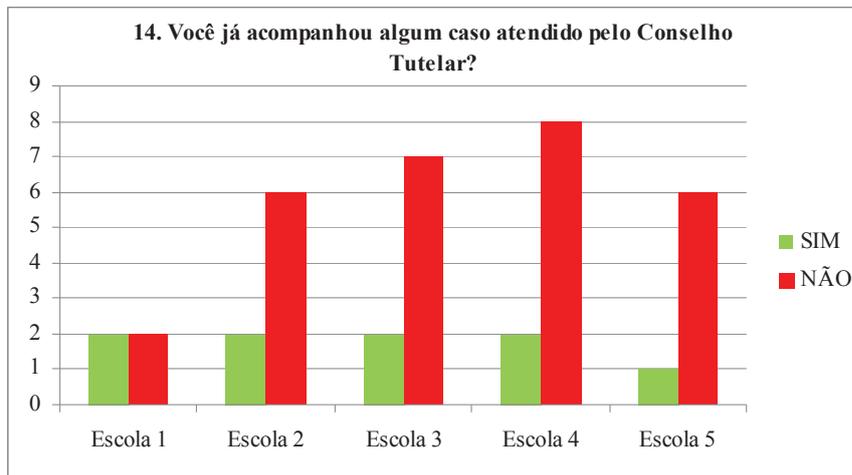
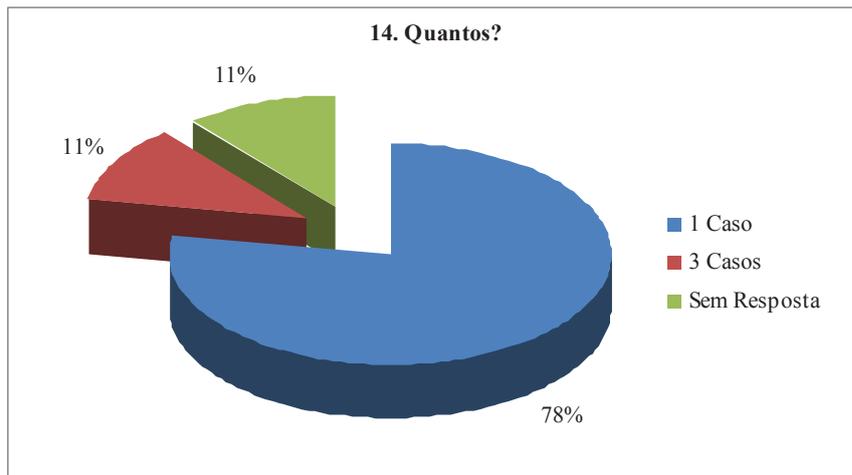
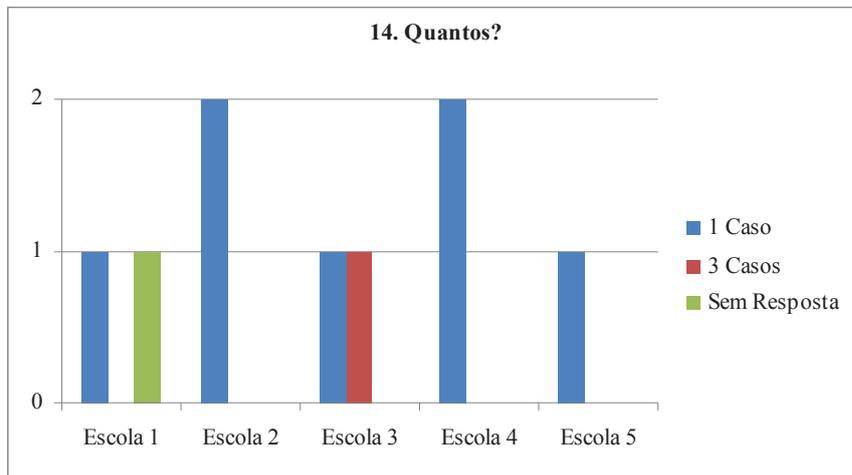


Figura 43 – Número de respondentes por escola

Entre os casos acompanhados, 78% afirmaram tê-lo feito em “1 Caso” e 11%, em “3 Casos”, mesmo escore obtido com os questionários “Sem resposta”.



**Figura 44 – Porcentagem dos casos acompanhados**



**Figura 45 – Número de respondentes por escola**

A questão seguinte versava sobre a qualidade do atendimento prestado, se o consideravam adequado ou inadequado, sendo solicitado aos participantes que justificassem as respostas dadas. Nesse sentido, 56% julgaram-no “*Inadequado*”, sendo que destes, somente, a metade justificou suas respostas.

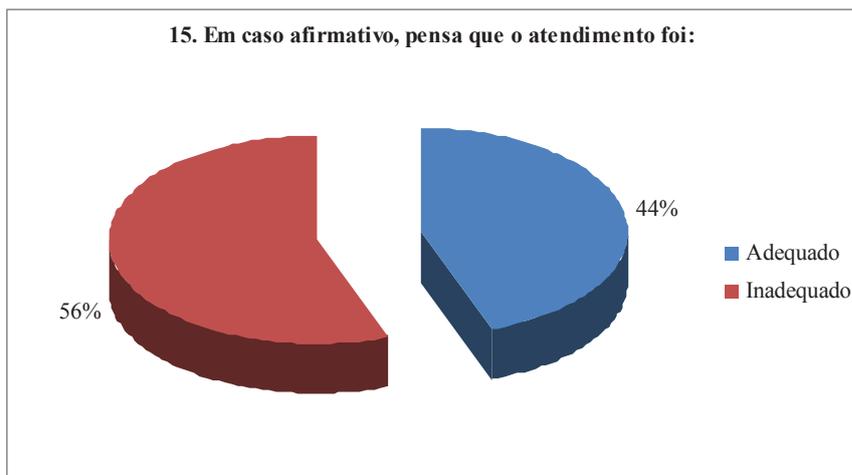


Figura 46 – Porcentagem sobre a qualidade dos atendimentos acompanhados

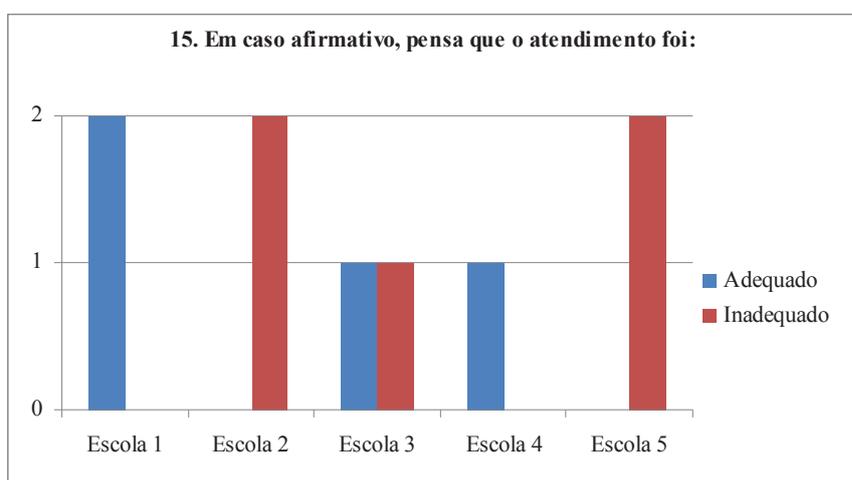


Figura 47 – Número de sujeitos por escola

Houve, também, duas professoras que embora alegassem não ter acompanhado nenhum caso, consideraram o atendimento prestado inadequado sem, no entanto, apresentarem justificativas para suas respostas.

Na escola 5 (E 5; P 2), a professora que denunciou 3 casos, anonimamente, nessa questão marcou que “*Não*” acompanhou nenhum caso, mas que, mesmo assim, considerou o atendimento do Conselho como “*Inadequado*”.

Nessa mesma escola, outra professora (E 5; P 5), “*Não*” denunciou nenhum caso, embora tenha suspeitado de vários, marcando, também, que o Conselho Tutelar “*Não*” estivera presente em sua escola, mas assinalou o atendimento do órgão como “*Inadequado*”, demonstrando claramente a incoerência de suas respostas.

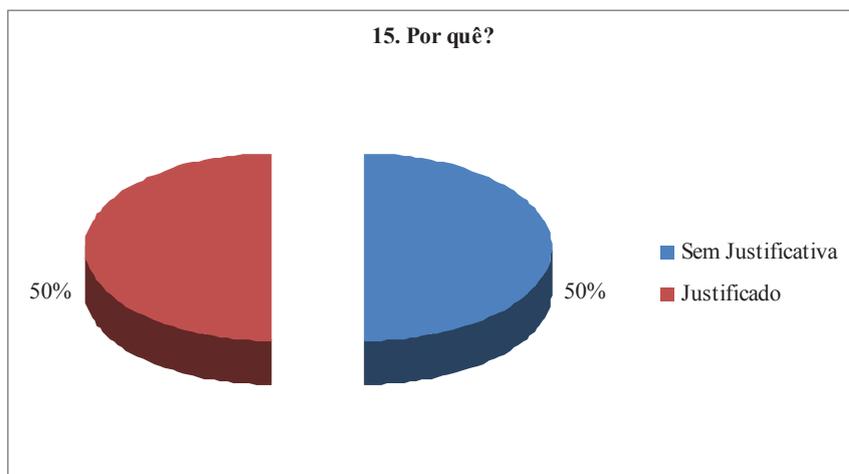


Figura 48 - Porcentagem das justificativas apresentadas

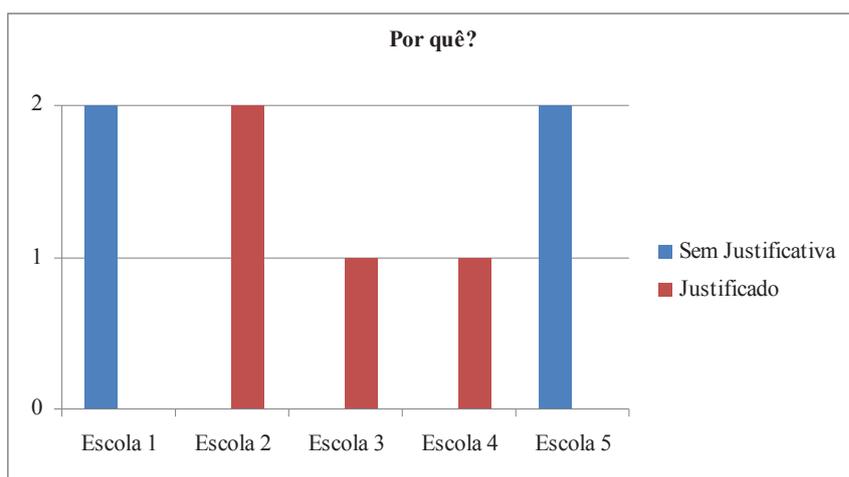


Figura 49 – Número de respondentes por escola

### Justificativas apresentadas:

As justificativas apresentadas demonstraram que os desfechos para os casos acompanhados não foram satisfatórios, embora não apontem diretamente para um atendimento inadequado do órgão competente, uma vez que algumas vezes as pessoas envolvidas “desaparecem” do cenário, pois mudam de cidade, de bairro, de escola; outras vezes, as “testemunhas” passam a negar o fato ocorrido, dificultando o acompanhamento pelos profissionais responsáveis.

Reproduzo abaixo, literalmente, as justificativas apresentadas pelas professoras que citaram que o atendimento prestado foi “*Inadequado*”:

- “1 Caso”:

Ficou um atendimento superficial a nível de colocar “panos quentes”. (E 2; P 5)

Foi constatado abuso sexual. A direção encaminhou ao Órgão competente, a criança foi examinada.

Após algum tempo, a mãe voltou com o padrasto. Negou tudo, e ficou porisso mesmo. (E 2; P 7)

Não sei até que ponto pois a criança não se abriu mais comigo contando os fatos e a mãe continuou com o padrasto e a criança, vivendo na mesma casa. (E 4; P 7)

- “3 Casos”:

Fizeram uma (grifos da professora) visita em um dos casos. Noutro, chamaram o pai duas vezes e a criança saiu da escola – os pais mudaram. Em outro, suspeita de incesto, o pai compareceu em duas entrevistas e sumiu com a criança. Não tivemos mais notícia. No primeiro caso, resolvemos na escola com encaminhamento da criança e pais (tios que adotaram) para o CAPES<sup>36</sup>, muita conversa e acolhimento da tia e da criança. (E 3; P 4)

As duas questões seguintes, abertas, versavam sobre o conhecimento das participantes sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na primeira delas solicitamos que as participantes comentassem seus conhecimentos e/ou opiniões sobre o ECA, sendo que 37% delas optaram por não responder esta questão.

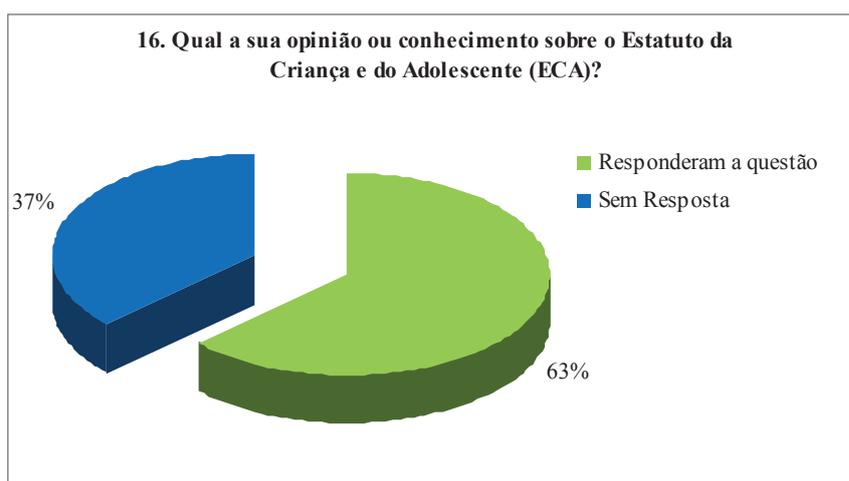
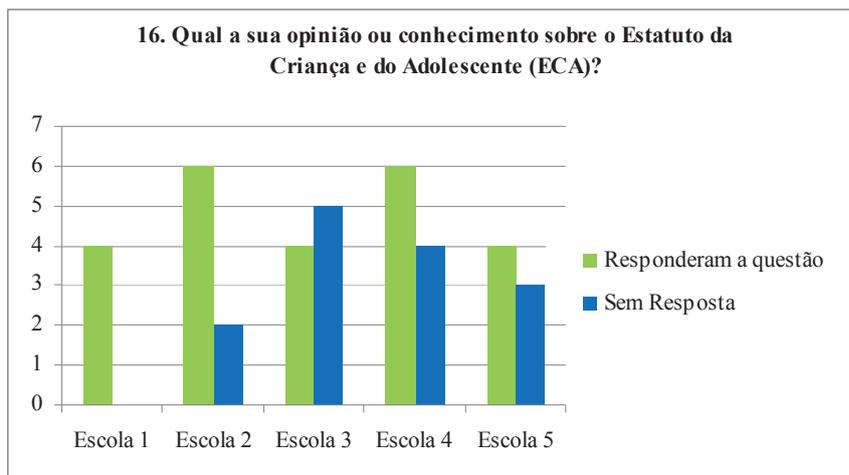


Figura 50 – Porcentagem dos respondentes da questão 16

<sup>36</sup> Referindo-se ao CAPS- Centro de Atenção Psicossocial, órgão vinculado e administrado diretamente ao Ministério da Saúde, à Secretaria Estadual da Saúde e Secretaria Municipal de Saúde



**Figura 51 – Número de respondentes por escola**

As respostas desta questão (63%) foram as mais variadas possíveis, havendo uma participante que descreveu o ECA como “*Um órgão público, que supervisiona*” (E 5, P 6), até as clássicas e esperadas “*Não funciona...*” (E 5, P 3 e P 4) ou “*Lindo no papel, mas não funciona...*” (E 1, P 1 e E 5, P 2), revelando o quanto o discurso do senso comum permeia o ambiente escolar.

As respostas literais, inclusive com os erros ortográficos, dessa questão foram transcritas e separadas por escola, e estão indicadas nos quadros de 7 a 11, abaixo:

<b>Opinião ou conhecimento sobre o ECA</b>	
<b>P 1</b>	"As leis são muito bonitas só no papel."
<b>P 2</b>	"Tenho conhecimento <i>amplificado</i> , penso que dá mais direitos do que deveres, mas cada um não faz a sua parte."
<b>P 3</b>	"Depois desse Estatuto, no meu ver as coisas pioraram, principalmente os adolescentes tem mais direitos q. deveres."
<b>P 4</b>	"Penso que o ECA precisa ser reformulado urgentemente."

**Quadro 8– Escola 1: Estatuto da Criança e do Adolescente**

<b>Opinião ou conhecimento sobre o ECA</b>	
<b>P 1</b>	Sem resposta (S/R).
<b>P 2</b>	"É de fundamental importância o estatuto e o respeito dos direitos da criança e do adolescente. Sinto a necessidade de uma reflexão compartilhada com os professores."
<b>P 3</b>	"Meu conhecimento e contato/leitura sobre o ECA foi muito breve, mas penso que é sim necessário ‘pensar e agir’ no cuidado para com as crianças."
<b>P 4</b>	"Razoável, pois procuro me manter informada quanto as mudanças legais devido aos concursos".
<b>P 5</b>	"Considero importantíssimo, mas meu conhecimento está a nível geral básico para as questões de rotina da escola."
<b>P 6</b>	"Seria ótimo se o Estatuto fosse cumprido e respeitado em favor da criança."
<b>P 7</b>	S/R
<b>P 8</b>	"São leis que resguardam os direitos das çças e dos adolecentes."

**Quadro 9 – Escola 2: Estatuto da Criança e do Adolescente**

Opinião ou conhecimento sobre o ECA	
P 1	S/R
P 2	S/R
P 3	S/R
P 4	"Já foi lido coletivamente na escola e o <u>consulta</u> quando preciso resolver problemas relativo às crianças. Cito-o em encaminhamentos para o Conselho, SE e outros órgãos."
P 5	S/R
P 6	"Considero o meu conhecimento satisfatório."
P 7	"Sei que o Estatuto da Criança e do Adolescente serve para proteger a criança e o adolescente. E que através dele você consegue meios para que seus direitos sejam respeitados."
P 8	"Acredito que este Estatuto tenha trazido boas contribuições, mas em alguns pontos ainda precisa ser mais elaborado para atender as necessidades que se fazem presentes."
P 9	S/R

**Quadro 10 – Escola 3: Estatuto da Criança e do Adolescente**

Opinião ou conhecimento sobre o ECA	
P 1	S/R
P 2	"Já o estudei p/ concurso."
P 3	"O ECA existe para preservar os direitos de crianças e adolescentes e nós cidadãos, comprometidos com a nossa sociedade devemos fazer valer esses direitos, pois o 'grito de socorro de crianças e adolescentes é mudo, mediante o barulho dos adultos'."
P 5	"Trata-se de uma conquista, enquanto lei, porém, é preciso que os princípios por ele defendido, sejam de fato assegurados para garantir o bem estar, a aprendizagem e o direito à uma vida plena de cada pequeno cidadão. Além de cobrar os órgãos competentes os deveres que lhes cabem, o professor pode ser figura fundamental p/ a efetivação dessa conquista, agindo com coerência em relação aos direitos das crianças e denunciando as negligências que vierem a ocorrer."
P 4	S/R
P 6	S/R
P 7	"Muito bom, se fosse cumprido."
P 8	"Acredito que o ECA privilegia e reconhece de forma adequada os direitos e deveres da criança e do adolescente. Na prática, nem sempre o ECA é utilizado de forma eficaz. Sendo assim, é essencial um avanço e debates sobre o tema."
P 9	"Muito bem elaborado e pouco aplicado fielmente."
P 10	S/R

**Quadro 11 – Escola 4: Estatuto da Criança e do Adolescente**

Opinião ou conhecimento sobre o ECA	
P 1	S/R
P 2	"Muito lindo no papel! Não funciona, necessita ser reavaliado."
P 3	"Acho que não funciona."
P 4	"Não funciona deixou os adolescentes a vontade para fazer o que quer sem punição."
P 5	S/R
P 6	"Um órgão público, que supervisiona."
P 7	S/R

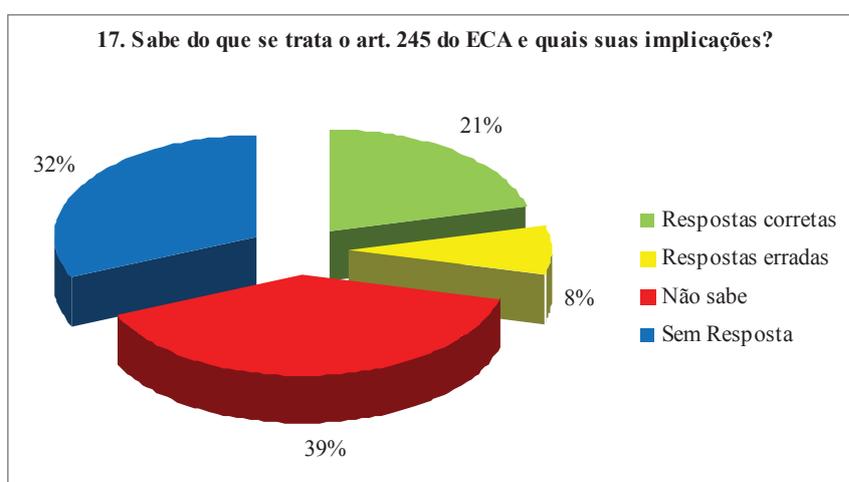
**Quadro 12 – Escola 5: Estatuto da Criança e do Adolescente**

Pode-se perceber que os participantes não tem clareza da função do estatuto, sendo que esse dado não era esperado nessa pesquisa, e que a maioria das concepções apresentadas não são fundamentadas, sendo próprias do senso comum.

Vale ressaltar que prevaleceu a falsa idéia de que o estatuto define somente "direitos", sendo que poucas foram as profissionais, apenas duas, que citaram que o documento estabelece também "deveres", embora de maneira implícita.

Importante destacar, também, a colocação de uma professora sobre a necessidade de um estudo compartilhado do ECA entre os educadores.

Na sequência procuramos saber qual conhecimento possuíam acerca do art. 245 do ECA. A maioria (39%) respondeu não saber do que se tratava o referido artigo, seguidos de 32% que omitiram a resposta, e 8% que responderam erroneamente à questão, inferindo-se que um total surpreendente de 79% dos participantes desconhecem um artigo que lhes estipula o dever da denúncia de maus-tratos, ou seja, apenas 21% responderam corretamente a essa questão.

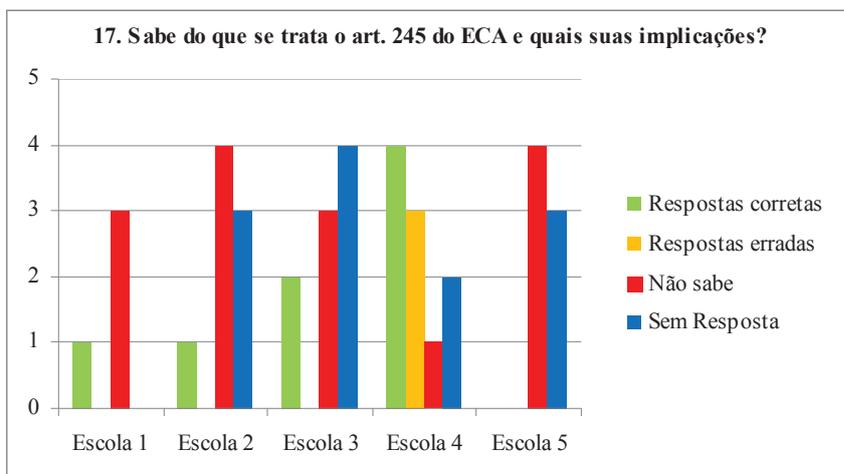


**Figura 52 – Porcentagem dos respondentes da questão 17**

Ainda, aquelas profissionais que responderam erroneamente à questão formulada, são todas pertencentes à uma mesma escola (E 4: P 1, P 2 e P 10), indicando que a pesquisa “mal sucedida” de uma delas, serviu de “cola” para as demais, já que todas citaram o art. 245 do Código Penal.

Este fato demonstrou que a participante, ainda que tenha realizado a pesquisa sobre o artigo, não soube diferenciar o Estatuto da Criança e do Adolescente do nosso Código Penal, atendo-se, única e exclusivamente, ao número do artigo solicitado.

Nessa mesma escola houve outro caso interessante, a P 6 (61 anos, Magistério) não respondeu a ambas as questões sobre a legislação, mas em suas respostas anteriores citou haver participado do curso de formação continuada específico sobre a temática pela SME, além de ter apontado a suspeição de casos (3), ter oferecido denúncia (1) como professora apesar de não ter acompanhado o atendimento efetuado. Assim, podemos deduzir que ela tenha consciência dos deveres que o estatuto lhe impõe.



**Figura 53 – Número de respondentes por escola**

As respostas específicas dessa questão estão elencadas nos quadros (12 a 16) abaixo, separados por escola:

<b>Conhecimento do Artigo 245 (ECA) e suas implicações</b>	
P 1	“Não.”
P 2	“Não.”
P 3	“Não.”
P 4	“Sim... Omissão de suspeita de maus tratos... Acredito que o ‘professor’, tem dever de comunicar as autoridades competentes.”

**Quadro 13 – Escola 1: Conhecimento Específico**

<b>Conhecimento do Artigo 245 (ECA) e suas implicações</b>	
P 1	S/R <sup>37</sup>
P 2	S/R
P 3	“Não sei do que se trata.”
P 4	“Não.”
P 5	“Não, não sei do que se trata.”
P 6	“Não estou com o Estatuto em mãos para pesquisar e responder.”
P 7	S/R
P 8	“Trata-se: Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde de ensino fundamental, pré-escola, creche, de comunicar à autoridade competente os casos de maus tratos que tenham conhecimento contra ças e adolescentes. Pena: multa de três a vinte salários de referências, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.” (do questionário rasurado)

**Quadro 14 – Escola 2: Conhecimento Específico**

<sup>37</sup> S/R - sem resposta.

Conhecimento do Artigo 245 (ECA) e suas implicações	
P 1	S/R
P 2	S/R
P 3	S/R
P 4	“Não.”
P 5	“Não conheço por número, preciso consultar.”
P 6	“Sim. Os profissionais da saúde e da educação que deixar de comunicar, casos de maus tratos poderão ser penalizados. Multa de 3 a 20 salários de referência.”
P 7	“Não.”
P 8	“Sobre omissão de médicos e professores no caso de violência que pode ser passível de multa.”
P 9	S/R

#### Quadro 15 – Escola 3: Conhecimento Específico

Conhecimento do Artigo 245 (ECA) e suas implicações	
P 1	“Entregar filhos menores de 18 anos cuja responsabilidade de quem ficar saiba que tudo que acontecer é de sua responsabilidade implicações – detenção de 1 a 2 anos Artigo pela Lei 7.251
P 2	“Sim, trata-se da entrega de filho menor de 18 anos à pessoa cuja companhia saiba ou deva saber que o menor fica moral ou materialmente em perigo. Implicações: Pena: detenção de 1 a 2 anos. Artigo c/ redação determinada pela Lei 7.251 de 19/11/1984. Outros agravantes: qdo tira a criança dos Pais p/ levar vantagem financeira, etc...”
P 3	“Da responsabilidade de professores, médicos, assistentes sociais e outros profissionais ligados ao trato de crianças e adolescentes, em denunciarem casos suspeitos ou confirmados de maus tratos e agressões à crianças e adolescentes, inclusive com penalidades pela omissão.”
P 4	S/R
P 5	“Fala da punição em caso de omissão das violências que a criança venha a sofrer.”
P 6	S/R – suspeitou e ofereceu denúncia como professora (magistério, 61 anos)
P 7	“Comunicar as autoridades competentes os casos de suspeita ou confirmação de maus tratos contra a criança ou adolescente. Cabe a todos os envolvidos no processo de ensino ou estabelecimento de saúde. As implicações pode ser multa de 3 à 20 salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.”
P 8	“Tenho o conhecimento do ECA como um todo e não lembro especificamente do art. 245.”
P 9	“Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola, creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra a criança ou adolescente. Pena: multa de 3 a 20 salários mínimos de referências aplicando-se o dobro em caso de reincidência.”
P 10	“→ Entregar filhos menores de 18 anos cuja responsabilidade de quem ficar saiba ou deva saber que tudo o que acontecer é de sua responsabilidade. → implicações → detenção de 1 a 2 anos. ⇒ Artigo com redação determinada pela Lei 7.251 de 19/12/84.”

#### Quadro 16 – Escola 4: Conhecimento Específico

Conhecimento do Artigo 245 (ECA) e suas implicações	
P 1	S/R
P 2	“Não conheço.”
P 3	“Não conheço.”
P 4	“Desconheço.”
P 5	S/R
P 6	S/R
P 7	“Não.”

#### Quadro 17 – Escola 5: Conhecimento Específico

### 3 PRIMEIROS RESULTADOS

Ainda que o nosso instrumento de coleta de dados dessa etapa da pesquisa, o questionário, tenha limitações e riscos, pudemos constatar, dentre os principais resultados obtidos, que esses profissionais relatam a presença de suspeita de maus-tratos (45% dos respondentes), todavia as denúncias não são efetivadas (somente 18% apontaram ter efetuado a denúncia, destes, 25% ofereceram denúncia anônima e 75% como professores), ou acompanhadas e assumidas nos debates institucionais, uma vez que 100% deles alegaram ter levado ao conhecimento de seus superiores suas suspeitas.

Também, os dados comprovaram os estudos realizados sobre a “visibilidade<sup>38</sup>” dos casos de violência, como se eles ocorressem, quase que exclusivamente, nas classes menos favorecidas e moradoras da periferia das cidades. Essa crença dificulta sobremaneira a identificação de casos, pois “a literatura clássica sobre o tema afirma que todas<sup>39</sup> as classes sociais vivenciem o problema da violência doméstica” (STRAUSS et al. 1980; GARBARINO, GILLIAM, 1981, apud DESLANDES, 1994, p. 179).

Verificamos, também, que somado a esse quadro de ausência de enfrentamentos, os profissionais da educação apresentam conceitos e representações distorcidos acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda, que de 37% omitiram a resposta sobre o conhecimento e/ou opinião sobre o estatuto, possibilitando-nos inferir que desconhecem o teor do documento.

Mesmo depois de 20 anos da implantação do ECA completados em julho deste ano, e embora seu conhecimento esteja sendo cada vez mais exigido nos concursos públicos na área da educação, na prática evidenciou-se que o estudo do estatuto não reverteu-se em conhecimento apreendido e incorporado, pois as questões que versavam sobre conhecimento e opinião sobre o estatuto demonstraram que prevaleceu a falsa idéia de que o documento define somente “direitos”, somente 2 professoras citaram que este documento estabelece,

---

<sup>38</sup> A justificativa para a maior visibilidade nas classes populares deve-se ao fato de serem mais numerosas, como também, estarem mais habituadas com as intervenções de vários poderes (públicos, locais e “paralelos”) no âmbito de sua vida privada, além dos fatores sociais, culturais e econômicos, tidos como “gatilhos” para a violência. Todos esses fatores contribuem para que apareçam mais nas estatísticas oficiais.

<sup>39</sup> Nesse sentido, os últimos acontecimentos veiculados na mídia nacional confirmaram a afirmação desses autores, pois mostraram vários casos ocorridos em classes mais favorecidas tanto no nível financeiro, quanto no intelectual. Essas famílias utilizam serviços privados em várias áreas, principalmente em saúde e educação, o que dificulta a denúncia, pois “pagam pelo silêncio e pela discrição” dos profissionais, que se sentem “ameaçados de perderem os clientes”, assim sendo, elas só irão aparecer nas estatísticas oficiais quando os casos atingirem proporções descomunais, com seqüelas gravíssimas e/ou óbito da criança.

também, “deveres”, embora de maneira implícita. Realmente, são leis de direito, mas a sua leitura deve ser interpretada, conforme estabelecido no próprio ECA, em seu artigo 6º:

Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais e a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (BRASIL, 1990)

Nesse sentido, a leitura e interpretação do estatuto devem considerar que os direitos e deveres individuais e coletivos devem ser aplicados a todos os demais artigos, ou seja, aos 267 artigos elencados no documento.

A última questão abordando o art. 245 confirmou as anteriores, demonstrando que as professoras pouco ou nada conhecem sobre ECA (a pesquisa apontou que 79% desconhecem o artigo, pois 39% alegam não saber o conteúdo, 32% não responderam, havendo 21% de respostas corretas e 8% que citaram o art. 245 do Código Penal), e menos ainda, um artigo que lhes imputa o dever da denúncia de maus-tratos contra as crianças.

Os dados obtidos nessa pesquisa empírica de mapeamento demonstraram a fragilidade e a dificuldade de posicionamento dos educadores sobre a temática tratada nesse estudo, uma vez que o desconhecimento da legislação específica, como também das formas e consequências nefastas da violência contra a criança, além da omissão, inferiram-se serem subjacentes à fragilidade dos cursos de formação, tanto na graduação quanto na formação continuada.

Ainda, os dados corroboraram a idéia que a escola não vê a si própria como parte integrante da rede social<sup>40</sup> de proteção estabelecida pelo estatuto, conforme veiculado na entrevista com o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa<sup>41</sup>, “ECA na escola”, que embora datada do ano de 2006, continua retratando a realidade encontrada nesta pesquisa, pois:

A partir da própria escola, ela não olhou pro Estatuto do ponto de vista da criança e do adolescente, ela não olhou o Estatuto do ponto de vista da família. Ela olhou o Estatuto do ponto de vista de si mesma. E o ponto de vista do Estatuto não é corporativo: ele atua no campo da demanda e não no campo da oferta. Então, ele diz para a criança ou o adolescente da família o que pode ser demandado da escola, enquanto os artigos 12, 13 e 14 da LDB dizem o que deve ser ofertado pela escola. E hoje existe um desencontro entre essas duas coisas. E na verdade nenhum dos dois,

---

<sup>40</sup> Utilizando a noção de rede como “um espaço de formação de parcerias, cooperações e articulações dos sujeitos institucionais, nos âmbitos, público e privado” (LORENCINI, FERRARI, GARCIA, 2002, p. 298).

<sup>41</sup> ECA na escola – Entrevista com o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, realizada em 14/08/2006 e disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/4eacc7b3-35dd-4a57-9a2e-50e20db6583b/Default.aspx>>.

nem a LDB e nem o ECA, estão hoje contemplados, no curso dos acontecimentos, no dia-a-dia da escola. (COSTA, 2006)

Estes resultados não eram esperados, e sem dúvida nenhuma, mostraram-se surpreendentes e inquietantes, principalmente no tocante ao (des)conhecimento das legislações vigentes. São extremamente preocupantes, pois se sabe da importância da figura do professor da educação infantil nos processos educativos e de desenvolvimento da criança, e para isso devem e necessitam conhecer o ECA, para que possam cumprir de fato o seu papel de proteção integral, de modo a possibilitar que este desenvolvimento seja saudável e, portanto, pleno.

Vale ressaltar, também, a colocação de uma das respondentes sobre a necessidade de se realizarem estudos compartilhados do ECA entre os educadores no período correspondente ao horário extra-classe, solicitação que pensamos ser pertinente, uma vez que a pesquisa demonstrou que os cursos de graduação e/ou formação continuada, não conseguem dar conta de fornecer subsídios teóricos que amparem e pautem a prática destes profissionais de forma a assegurar que as medidas protetivas estipuladas neste documento sejam garantidas.

## CAPÍTULO IV - DADOS QUALITATIVOS: CONCEPÇÕES, POSICIONAMENTOS E PRÁTICAS NAS HISTÓRIAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A etapa da pesquisa qualitativa, como já explicitado anteriormente, optou-se pela utilização de entrevistas individuais, semi-estruturadas, composta por um roteiro-guia com de 12 itens norteadores, contemplando inicialmente os dados pessoais dos participantes, e posteriormente, as concepções e posicionamentos que permeiam suas práticas enquanto profissionais da educação infantil, de modo a estabelecer categorias de análise.

Foram realizadas, transcritas e analisadas seis entrevistas<sup>42</sup> com as profissionais da educação infantil compostas de uma diretora de EMEI, uma professora de educação infantil que atualmente está alocada na SME, e quatro professoras de educação infantil, sendo três de EMEI e uma de EMEII.

Os nomes dos sujeitos da pesquisa, aqui citados, são fictícios de modo a preservar suas identidades e o sigilo de suas informações. Vale ressaltar que algumas questões contempladas no questionário foram repetidas no roteiro de modo a complementar e ampliar as informações anteriormente recebidas. Assim sendo, reapresento<sup>43</sup> abaixo, resumidamente, as participantes dessa etapa:

1. “Maria”, 41 anos, pós-graduada com 15 anos de rede: com formação inicial em magistério pelo CEFAM (Centro Específico De Formação Aperfeiçoamento do Magistério), posteriormente graduou-se em 2 cursos em universidade pública: Comunicação Social e Licenciatura em Pedagogia (2009); também tem pós-graduação em Gestão Escolar (instituição não informada). Professora PII numa EMEI de periferia.
2. “Júlia”, 46 anos, graduada com especialização, 27 anos de rede: possui graduação em Pedagogia e Administração Escolar em universidade particular, com Especialização em Comunicação pela mesma instituição. Diretora de EMEI há aproximadamente 16 anos.
3. “Cleide”, 56 anos, magistério com especialização, 16 anos de rede: formada em magistério pelo CEFAM (década de 70), com especialização em Educação Infantil, em instituição particular. Professora PII em EMEI situada em bairro de classe média.

---

<sup>42</sup> Conforme quadro 2, apresentado na p. 59.

<sup>43</sup> Optei pela reapresentação das participantes como uma maneira de facilitar a leitura da pesquisa.

4. “Beth”, 40 anos, graduada, 14 anos de rede: formação em Pedagogia e Administração Escolar por universidade particular; atua como professora há 20 anos. Professora PII em EMEI situada em bairro de classe média.
5. “Vera”, 47 anos, graduada, com especialização, 22 anos de rede: possui Bacharelado em Direito e em Pedagogia, com especialização em Formação de Professores em instituição particular; também, iniciou a graduação em Psicologia (universidade particular), mas trancou e pretende retomar em 2011. Há 5 anos na mesma EMEI, como professora PII. Sua opção é a de trabalhar em escolas situadas na periferia.
6. “Norma”, 59 anos, pós-graduada, 14 anos de rede: formação inicial em Magistério pelo CEFAM, graduação em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial pela mesma instituição (particular). Professora PII em EMEI situada em bairro de classe média.

A nossa opção foi a de transcrevermos os trechos inteiros do discurso das entrevistadas, de modo a possibilitar ao leitor(a) a compreensão dos contextos onde as falas das participantes estavam inseridas, evitando uma “distorção” do seu sentido original.

Assim, foram construídas as seguintes categorias:

- 1) Concepções presentes no imaginário dos profissionais da Educação Infantil  
(subcategorias: Infância; Família; O papel da família; Educação; O papel do professor(a) da Educação Infantil; Violência intrafamiliar e doméstica)
- 2) Posicionamentos dos profissionais da Educação Infantil no enfrentamento dos maus-tratos  
(subcategorias: Posicionamentos das educadoras nos casos identificados e/ou suspeitados; Conhecimento e opinião sobre os órgãos de proteção à infância; ECA-conhecimento e opinião).

## 1 CONCEPÇÕES PRESENTES NO IMAGINÁRIO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise das concepções presentes no imaginário das educadoras mostrou-se como uma das etapas mais difíceis deste trabalho, visto que, na maioria das vezes, os discursos das professoras não apresentaram uma concepção sólida, única, pois uma não consegue ser conceituada se não for ancorada em outra, e dessa forma, utilizaram-se de vários conhecimentos e recursos numa tentativa de explicação e conceitualização. Nesse sentido, as concepções solicitadas foram mostradas num movimento constante de ir e vir, numa relação tão imbricada, colada, de interdependência, que a dificuldade em desvencilhá-las e categorizá-las foi um trabalho que se revelou bastante árduo, principalmente para uma pesquisadora iniciante.

Assim, os conceitos presentes, embora reconhecidos pelas entrevistadas como constructos teóricos, revelaram-se pertencentes a um amplo espectro que abarca conhecimentos do “senso comum” entranhados com os conceitos teóricos estudados, demonstrando, claramente, as fragilidades de embasamento presentes nos cursos de formação e formação continuada. Essas fragilidades teóricas perpassam toda esta pesquisa e refletem-se nas práticas educativas dessas profissionais, uma vez que é por meio destas fundamentações que se norteiam as práticas e os posicionamentos assumidos pela escola e pelas educadoras, em salas de aula.

Nas páginas seguintes, apresentaremos as categorias de concepções presentes no imaginário das profissionais da Educação Infantil.

### ▪ **Infância**

Ao serem entrevistadas as professoras referiram-se a concepções variadas de infância, revelando olhares bastante diferentes sobre esse período específico, visões construídas e, que inevitavelmente, influenciaram, e ainda influenciam suas práticas educativas.

Essa construção teórica, a partir da visão dos adultos sobre o que seria esse período de infância, foi citada por uma das participantes logo no início da entrevista:

Então (risos)... infância eu vejo que, igual... bom a gente já conversou muito, a gente sabe que é um **conceito criado**, né? (Vera)

As compreensões apresentadas revelaram as dificuldades de se estabelecerem conceitos na atualidade, justificadas pela velocidade das mudanças ocorridas no mundo

contemporâneo, e onde, conseqüentemente, as teorias são, também, (re)arranjadas e superadas a todo momento. Esse movimento superador e constante<sup>44</sup> acaba por ocasionar inseguranças e instabilidades na geração de pertencimento dessas educadoras.

Nesse sentido, os discursos dos sujeitos mostraram uma gama, bastante ampla, de conceitos sobre a infância. Assim, algumas das falas das educadoras demonstraram uma visão “ingênua”, do “senso comum”, apresentando a infância com uma fase linda, inesquecível e até

Infância... **infância é uma fase linda da nossa vida** e que a gente tem que aproveitar porque depois que ela vai, não se volta mais, né? A gente cresce com aquele conceito que não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, né? E quando se é criança se pode tudo né? **Uma fase linda da vida, da nossa vida**, que eu... eu dentro do possível, aproveitei bastante... apesar de eu ter começado a trabalhar cedo, mas eu aproveitei bem... eu fui criada no interior da Bahia, então, eu aproveitei bem a minha infância, e quando meus filhos eram pequenos, também, eu procurei curtir essa fase da vida deles ... quando eu comecei a trabalhar a minha mais velha já tinha 10 anos, pra tar em casa, pra poder ir levá-la na escola, ajudar na tarefa, pra participar, participei da vida escolar deles. (Cleide)

mesmo “saudosista”, onde a infância contemporânea pareceu estar sendo classificada como sendo qualidade inferior, posto que tem apresentado várias mudanças que não são vistas como positivas.

**Não... não é tão boa como a de antigamente.** As crianças de hoje, elas não brincam... semestre passado mesmo, meu foco da conversa foi essa: do que você brinca? A maioria não brinca, acho que duas crianças pegam e chegam em casa e brincam no quintal de casa... eu ando de bicicleta no condomínio, a maioria “eu sento pra ver TV”, senta a tarde inteira diante de uma TV, ou diante de um computador, crianças de 5 anos, então, a infância não tá... boa como era a nossa. Você faz uma pesquisa sobre brincadeiras, mas até as mães vem assim com um repertório pobrezinho de brincadeiras, até elas não tiveram brincadeiras como a gente tinha, brincadeiras de amarelinha, né? De esconde-esconde, pular corda, de roda... (Cleide)

A percepção da infância como valor representativo de uma positividade foi demonstrada por outra professora ao anunciar que:

**Infância é tudo de bom**, eu acho assim a fase mais gostosa, é a fase mais importante da vida do ser humano. [...] (Beth)

Há o reconhecimento de que essa fase, embora considerada por muitos teóricos como a mais importante da vida humana, esteja sofrendo alterações que influenciam seus

---

<sup>44</sup> Talvez, as gerações atuais não se sintam tão incertas e inseguras com esse movimento, pois estão se constituindo enquanto sujeitos nesse período de transformações velozes, que têm como características intrínsecas a alta mutabilidade das informações e a sobreposição do conhecimento.

comportamentos típicos por conta das mutações ocorridas nos âmbitos familiar, social, cultural e econômico, posto que estejam perdendo o espaço de construção conjunta da personalidade por meio das brincadeiras e das interações com seus pares (POSTMAN, 2006).

Percebe-se que o discurso dessa professora, embora apresente um ponto confluyente com a entrevistada anterior, pois também indicou que na atualidade esse período está perdendo exatamente alguns desses valores tidos como positivos, ela não compartilha de sua visão saudosista, inferindo-se tratar de uma infância “diferente”, por conta das transformações supracitadas.

[...] hoje ela tá fracionada, vamos por essa frase assim, né... essa palavra, fracionada, né? Daquilo que a gente conversou... ela tá sendo podada de algumas coisas, que fazem parte da infância, né? O brincar, por exemplo, né? Ele faz parte dessa fase da vida e muitas crianças não têm essa oportunidade, né? Então, eu acho hoje isso, por conta de trabalho, por conta de medo da violência... antes as crianças brincavam na rua... hoje não, né? (Beth)

As dificuldades encontradas nas tentativas de compreensão desse período específico foram citadas com clareza, corroborando a idéia de que os conceitos estão num movimento constante de rearranjo em decorrência das transformações velozes que ocorrem no mundo contemporâneo em que as teorias existentes não conseguem dar conta de contemplar todas elas, ou seja, tratam-se de visões parciais.

Eu vejo que hoje a infância, ela tem uma coisa meio, meio assim... meio **que ela não é muito definida** [...] (Vera)

**Atualmente esses conceitos, pra mim, são um pouco nebulosos.** Nós tínhamos uma, é... um parâmetro da questão da infância que não é meramente questão cronológica, né... um período do 0 a 12 anos, não era isso especificamente, a gente é... tinha um parâmetro de desenvolvimento da pessoa, né... do ser humano e, isso era forte pra mim. Agora, com... tantos reveses, tantas teorias, tantas interferências, tanta coisa na mídia, é... a eu vejo o período da infância espremido, cada vez mais... então de repente, você fala em infância você não lembra “da criança”(com ênfase), você lembra de bebê, como se só o período de bebê fosse da infância e, não é isso pra nós, você entende? (Júlia)

Essa indefinição inicial apresentada por Júlia foi logo abandonada, pois em outro trecho fez referência à necessidade de entendimento da infância como um período específico e importante do desenvolvimento humano.

[...] é... você entender a criança você tá entendendo **a infância como um período muito importante do desenvolvimento infantil**, que não é um período qualquer, não é qualquer coisa que serve pra essa criança, não é tudo que ela pode porque ela é criança [...] (Júlia)

As transformações ocorridas ao longo da história foram apontadas como sendo fatores que dificultam, sobremaneira, a adoção de uma única teoria que consiga dar conta da multiplicidade de conceitos presentes no mundo atual.

[...] **as mudanças são muito rápidas** é... quando eu tive essa noção do que é infância, isso foi num curso que eu fiz em 95, que mudou toda essa noção de infância, o conceito disso né? Da infância mesmo, mudou, então é... foi uma outra forma de ver né...e o que é infância? Aquele que não é o adulto é uma criança? Mas não vejo assim porque são uma miríade de coisas no desenvolvimento da pessoa... do ser humano que não dá pra definir, por exemplo, exatamente essa transição toda que entendeu, por exemplo, o adolescente... fala pré-adolescente, mas pra mim ele é criança (risos), entendeu? São algumas coisas, que vão surgindo, novos conceitos, ah... ele é um pré-adolescente, mas eu não vejo... como pré adolescente coisa nenhuma, porque pra mim ele é criança. Então tá cada vez mais... pensando esses conceitos e fica uma confusão mesmo, e é uma pergunta importante que faz a gente refletir isso daí ... (Júlia)

Outra participante demonstrou concordância com as idéias apresentadas por Júlia sobre as alterações conceituais de infância perpassadas ao longo da história da humanidade, citando a especificidade e a peculiaridade dessa fase de desenvolvimento e colocando a criança como um sujeito de direitos que deve ser respeitada e protegida.

Eu acredito que desde o magistério, quando eu cursei magistério até hoje ela foi se transformando um pouco, assim como **se transformou ao longo da história**, né... então, hoje o que eu penso a respeito da infância é que é uma fase da vida da pessoa, fundamental, inclusive, que tem toda a sua especificidade, né, deve ser tratada como um cidadão, desde que nasce, né, e, portanto, eeh... as práticas escolares voltadas para essa criança deve ter a mesma seriedade como em qualquer outro nível de ensino e... **a criança, também, é um sujeito de direitos**, né... e pra isso tem toda uma legislação voltada pra ela, mas nem sempre esses direitos eles acabam sendo, assim, uma conquista efetiva, acaba muitas vezes sendo pronunciados em documentos e, a própria escola, às vezes, por desconhecimento, também desses documentos, acaba não respeitando como deveria, né... esse período da infância. (Maria)

As desigualdades sociais foram utilizadas por Vera para a explicação de uma visão de infância dicotômica, onde haveria, portanto, uma clivagem entre as infâncias das classes média e as das camadas populares. Fatores presentes no contexto familiar e escolar dessas crianças tais como a brusquidão, a falta de diálogo, a pressa em inserí-los no mundo do trabalho, foram elencados como desencadeantes das diferentes infâncias por ela citadas (KUHLMANN, 1998).

[...] porque **pro pobre parece que ela é mais curta**...[...] Já pra **classe média ela se prolonga, na minha visão**... o que eu percebo da infância assim, então, ela vai... vai sendo prolongada, porque esses pais são ausentes, então eles vão deixando essa criança prolongando essa infância, prolongando a adolescência, tudo se prolonga...

já pra essa, pra essa camada que eu trabalho, tudo é mais curto. Eles entram no mercado de trabalho... parece que a escola da periferia, ela quer que essa criança, não a minha, que eu trabalho... a grande maioria que eu vejo, que ela tem que aprender mais rápido, ela tem que sair mais rápido, ela tem que ser alfabetizada mais rápido, como se tudo pra ela tivesse pressa... então, eu vejo que é uma infância que além de muito sofrida, é muito apressada, a criança não tem tempo nem de amadurecer, por isso que eles são tão agitados... de pensar, de brincar, de...[...] Curtir, de respirar, não... tudo é rápido... as portas são abertas de uma maneira rápida, brusca... a gente acabo de vê (referindo-se a uma funcionária que abriu a porta da sala em que estávamos...). E as pessoas num tem... ã... elas não se dão, eu converso muito isso com quem dá pra conversar na escola... não tem noção do quanto isso interfere no processo da criança nesse período de infância, né? Então, eu vejo como uma coisa... meio, que assim, são duas infâncias... **infâncias conforme a camada social da criança, infância conforme a estrutura familiar... ela não é uma infância única...** qué mais? (Vera)

A concepção de uma “infância adultificada” principalmente entre as meninas, onde o apelo aos modelos estéticos “ideais” se faz presente desde a mais tenra idade, em que a mídia, não mediada, desempenha um papel importante na (de)formação destas crianças, foi lembrada pela nossa última entrevistada (ARIÈS,1981; POSTMAN, 2006).

(risos)... **tá ‘adulta’ a infância**, já tá começando a ficar com outro aspecto, né?

*Pesquisadora: Tá voltando ao que o Ariès chamava de adulto em miniatura, de novo?*

Eu acho que sim, porque eu... olhe eu tô percebendo assim, as meninas elas vem com o esmalte de cada cor...[...] E... e essa criança como vai ser quando crescer, quando tivé... quando chegá a hora dela usar o salto, usa a maquiagem, usa o esmalte... como ela vai estar essa criança, né? [...]A amiguinha que tem tudo isso, sabe? Então elas num querem fica por fora né? E os pais, por sua vez, também pra num falar não e às vezes que a criança é muito assim fica insistindo, insistindo, e o pai pra sê mais assim... pra sê mais fácil pros pais, né? Né, sabe? [...] Libera, né? Ah deixa, dá um batom pra ela que ela fica quietinha, né... pinta a unha dela que ela qué que pinta, sabe? Acho que é bem assim, sabe? Num ter o trabalho de senta e fala “Não, filha esse num é pra sua idade, isso aqui você num vai pode usa agora”, sabe? (Norma)

A presença desse conceito de “infância adultificada” foi retomada na fala da professora Júlia para explicitar seu entendimento sobre a violência simbólica<sup>45</sup>:

Simbólica, mas que a sociedade aplaude, ai que lindo já é **um mocinho**...ai que linda já é **uma garota**, num é mais uma criança, os pais falam isso, essa expressão com o maior orgulho: **“ele não é mais criança”**. Põe salto numa menininha de 6 anos e

<sup>45</sup> Segundo Heder (2009, p. 23), a violência simbólica pode ser compreendida como sendo a construção de crenças no processo de socialização, induzindo o indivíduo *a se enxergar e a avaliar o mundo de acordo com critérios e padrões definidos por um grupo ou por alguém*. Trata-se da construção de crenças coletivas e faz parte do discurso dominante. Nesse sentido, diferencia-se da violência psicológica por esta ser caracterizada pela tentativa de degradação ou de controle do indivíduo por meio de coação, intimidação, manipulação, humilhação, ameaças, pelo isolamento e/ou quaisquer outras condutas que prejudiquem o desenvolvimento, de maneira plena, do indivíduo.

passa batom, faz a unha decorada (risos), ela num é mais criança, ela é mocinha, passa maquiagem... (Júlia)

A violência simbólica e a psicológica encontram-se disseminadas no âmbito escolar como meio para atingir comportamentos adequados, como forma de disciplinar, controlar (castigos, gritos, ameaças, suspensões, humilhações, etc.) e colocar limites. Estes atos podem ser entendidos como abuso de poder do adulto sobre a criança, no entanto, esses tipos de violência não serão abordados neste trabalho.

#### ▪ Família

As dificuldades encontradas na conceituação anterior revelaram-se, novamente, quando as entrevistadas foram solicitadas a apresentarem suas concepções de família.

Noções arraigadas no “senso comum”, de “frases feitas”, mostraram-se presentes mais uma vez, mas todas elas reconhecem a importância da família como uma instituição que deve apoiar e orientar seus membros.

**Família pra mim é a base de tudo né?** Uma base... uma sociedade sem família, eu acho que não tem por onde caminhar...(Cleide)

Os discursos das professoras mostraram-se entranhados, atrelados, imbricados em outras instituições e/ou conceitos, sendo muitas vezes escamoteados de modo a impossibilitar, talvez propositadamente, a sua compreensão.

Nesse sentido, a complementaridade do trabalho educativo entre escola e família, embasadas pelas leis vigentes no país foram utilizadas pela professora Maria para fundamentar sua fala, esquivando-se de apresentar sua concepção de família.

Eu vejo que também, assim como a escola a família, assim como a escola deveriam trabalhar unidas, ter as responsabilidades em conjunto. A própria Constituição coloca que é dever da família, da escola, do Estado, né... também, a LDB reafirma isso, o ECA traz também, então existe aí uma delegação de obrigações pros dois âmbitos, tanto familiar quanto escolar, então, cada um é preciso que faça a sua parte pra garantir esse desenvolvimento pleno da criança que tanto é referendado, né... (Maria)

As mudanças atuais e as ocorridas ao longo da história foram mais uma vez bastante lembradas e utilizadas pelas participantes para justificar a dificuldade de compreensão do que seja a família e quais funções desempenham na atualidade.

[...] **os valores mudaram totalmente**, é... eu nunca acreditei naquela família tradicional, nuclear e... e, papai, a mamãe e filhinho e o cachorro. Eu acredito nos **“vínculos”** (ênfase), né... que sempre, na afetividade, na condição que aquelas pessoas estão, dentro da residência, ou não, né... que hoje tudo é tão volátil, as pessoas, às vezes, elas não têm uma casa, né... eu tô falando assim, às vezes... não, não pensando só na nossa situação, por exemplo, eu penso na infância no mundo todo... a questão da família no mundo...

Então, isso fica meio nebuloso pra mim... porque, às vezes, as pessoas estão dentro de uma casa e, não, aquilo não é uma família, e às vezes, as pessoas estão em lares não convencionais, né... e, e eles têm um respeito, têm vínculo, têm afeto interior...

[...] então eu não tenho um conceito definido do que seja nem uma coisa nem outra. Isso são coisas que eu estou colocando pra você de uma forma, mais que eu não consigo materializar, com palavras, entendeu... ou com exemplos... (Júlia)

Uma das professoras entrevistadas mostrou a plasticidade das composições familiares, desmitificando o modelo ideal, onde as configurações, as formas estereotipadas já não fazem nenhum sentido.

Então... eu particularmente, aceito bem todas as formas de agrupamento... quando a gente tá agrupado e feliz, pra mim como é esse agrupamento ele não tem muita importância...

[...] Se são... se é pai e mãe, se são dois homens, se são duas mulheres, se é uma mulher que adota um... isso pra mim num tem a menor importância... **o que importa pra mim é a relação que se estabelece nesse núcleo**, então pra mim família é bem isso... é um agrupamento de pessoas que se relacionam entre si, e como é que elas estabelecem essa relação e que podem ser de diferentes formas... eu não tenho o menor preconceito, por exemplo, com os meus alunos, como é que é o agrupamento familiar deles... se a mãe é presa, se é a avó que cuida, se... não... (Vera)

Ela, assim como a participante anterior, acredita que os “vínculos de afetividade”, portanto, as relações estabelecidas pelo grupo sejam muito mais importantes do que os formatos tidos como ideais.

#### ▪ O papel da família

Os papéis<sup>46</sup> desempenhados pelo núcleo familiar contemporâneo, também, não estão claros, segundo essas educadoras, pois a fala recorrente entre elas é que a criança chega à escola sem noções básicas de educação, valores, e principalmente limites, além de elencarem a falta de compromisso, de cuidado e de afetividade entre os membros da família e suas crianças (FOUCAULT, 2002). Esses fatores e essa indefinição refletem-se no cotidiano

<sup>46</sup> Segundo Belinda Mandelbaum, numa entrevista concedida à revista Nova Escola, o importante para a criança é ter alguém que desempenhe os papéis: materno e paterno, podendo ser desempenhado por uma ou mais pessoas pertencentes ao “núcleo familiar”. Por função materna, a autora define o “[...] acolhimento para criar o sentimento de confiança, fundamental para o desenvolvimento e, portanto, para a capacidade de aprendizado. O do pai, teoricamente, seria exercer a autoridade, colocar limites, mostrar que há regras a respeitar.” Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/belinda-mandelbaum-fala-estrutura-familiar-aprendizagem-584531.shtml>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

escolar, onde as educadoras vêem seu papel ampliado, incorporando, e não partilhando como explicitado em lei, atribuições, que anteriormente eram inerentes ao grupo familiar.

Na verdade, eu acho que a gente perdeu um pouco... **os papéis não estão muito definidos mais...né...** (Vera)

Eu vejo... assim, que nós como professores se a família não dá respaldo para essa criança, não educa essa criança... e o que tá acontecendo hoje é que **as crianças tão sem limites e a escola está assumindo muito esse papel... de... pai** sabe? É... às vezes até uma criança com o nariz escorrendo, que põe a língua cê tem que falar “bem, cê tem que limpar o narizinho, ó o papel aqui”, sabe... é criança que mastiga até com a boca aberta, sabe? Assim, porque num tem noção nenhuma de... de comportamento, sabe? Assim, na mesa mesmo... (Norma)

[...] Limites? Limites, então, nossa senhora, a maioria não tem limites e a gente fica na maior dificuldade né?

[...] **as crianças chegam na escola sem nenhum limite, sem valores e a educação tem que abraçar isso, sim...** e cuidadora, também, que além de tudo eu tenho que ser cuidadora, sabe? (Cleide)

A falta de compromisso, de tempo, de diálogo, do cuidado, de vínculos afetivos, da vontade de participar mais de perto do cotidiano dos filhos, foram, também, fatores elencados por elas.

**A família hoje não tem muito compromisso**, né... eu acho assim, a... o pessoal costuma dizê que é porque as mães se casam muito cedo, mas eu acho que é falta de compromisso mesmo... casar cedo, ser jovem, mãe jovem não justifica, na medida em que ela fez um filho ela tem que saber que tem esse compromisso, então, elas não têm muito esse compromisso, sabe, isso de... a gente vê aqui na escola: você manda um bilhete, a mãe fala “ah, não recebi, ele não levou...” e, às vezes, ele tá ali na pasta, e ela nem olhou...

[...] falta muito compromisso, hoje na família, né? As mães, hoje, tão preocupadas em dá, dá, né, porque a criança tem...

[...] é o material... material, elas num tão, assim preparando a criança com valores, parece que o pouco valor que a criança consegue, é aqui na escola. **Em casa são poucas as crianças que têm esses valores, de educação, né... de respeito com o outro.**

[...] **Afetividade... é, também, né?** Fica com a cabeça nesse consumismo, né? Trabalhar, trabalhar pra poder consumir, eles se esquecem de coisas pequenas, como de um aconchego, um abraço, né? Sentá e brincá com uma criança, porque a mãe trabalha o dia inteiro... ela chega em casa e ela vai lava, vai passa, ela vai limpa e num tem tempo, né... pra sentá, pegá um brinquedo e brincá com a criança. [...]... hoje em dia é raro você ver uma mãe sentar e brincar com uma criança, não vê... dá o brinquedo, senão ela senta ali, liga a TV, né? Senta do lado... E fica ali assistindo a televisão e... fala ainda, ”cala a boca menino que eu quero assisti a reportagem”, né? (Cleide)

Nesse sentido, há muitos pais que preferem assumir algumas responsabilidades no lugar de seus filhos a terem que dialogar com eles, conforme relato da professora Cleide.

A tarefa, ela não tem aquele cuidado assim, eu tô sentindo muito isso, **você manda tarefa e a mãe acha mais fácil, ela pegá e com o próprio punho ir fazer a tarefa,**

a ter que sentá com a criança e ensina pra criança fazer a tarefa, então é falta de... falta muito compromisso, hoje na família, né? As mães, hoje, tão preocupadas em dá, dá, né, porque a criança tem...(Cleide)

Os pais ao não se posicionarem impondo limites e participando mais ativamente da vida de seus filhos, acabam sendo vencidos pela força de uma sociedade de consumo, onde a mídia, sem a devida mediação, desempenha, uma vez mais, um papel importante.

[...] entra a mídia, o consumismo... é complicado e aí... e é esse o papel dos pais... pra não, eu nem falo assim, pra assistir ou não assistir, que não adianta você proibir de assistir, né? Cê tem que, lógico, você tem que por limites em algumas situações, mas ela vai ver lá fora, né... mas aqui dentro de casa é assim, né? Então, acho que cabe aos pais, mostrar esses valores... Lá acontece assim, todo mundo tá correndo assim... mas mostrar que, o Içami Tiba que sempre fala, né... que essa criança não pode acha que essas atrocidades, que essa correria é normal, que não é, e nunca vai ser normal, né? Então eu acho que isso a gente tem que... mostrar. É o papel da família... (Beth)

Essa falta de limites também é mostrada no discurso de outra professora que aponta o fato dos pais/responsáveis serem demasiado permissivos quanto aos conteúdos presentes em desenhos, filmes, na internet e videogames inadequados, na maioria das vezes, às crianças. O acesso a esses conteúdos impróprios demonstram que já não existe mais delimitação, ou que ela é muito tênue, entre aquilo que é infantil e o que é adulto (ARIÈS, 1981; POSTMANN, 2006).

E os vídeos, o que é que são hoje? É tudo sobre isso... sobre agressividade, né, aqueles filmes muito agressivos, né? Desenhos, né... que a criança vem já na escola, bem já... a tarde ainda, já viu televisão o dia inteiro...né... a manhã inteira, né? Até 1 hora da tarde, quase, né? Num é? Geeente... e a internet? Eu... e a internet que eles fuçam, porque criança hoje em dia já é... já sabe lidar com computador, mais do que os adultos, num é? Mais do que os adultos, então eles vêem tudo, eu acho... no... no computador, se a mãe tá ausente, né, num vê que a criança, né... o que a criança tá vendo na internet... nossa gente... Eu acho que eles deixam... vê o que qué, né? Eu acho que tá assim... a educação, né... tá bem assim aquém da realidade, né... num é? (Norma)

A necessidade de se ter um tempo para a reflexão foi apontada como condição para que se possa ter clareza da função da família, mas nem todas elas se disponibilizam a ter, ou a encontrar esse tempo: falta-lhes a consciência da imprescritibilidade desta reflexão para que possam desempenhar adequadamente seu papel enquanto instituição socializadora, protetora e contribuidora tanto no desenvolvimento quanto na formação da identidade<sup>47</sup> de suas crianças.

<sup>47</sup> Segundo J. L. Moreno (“pai do psicodrama”), a Matriz de Identidade “é a placenta social da criança e o *locus* do processo de aprendizagem emocional dos primeiros papéis”, onde serão satisfeitas as suas necessidades

Pra gente... ter clareza daquilo que tá definido, **a gente tem que ter essa calma pra poder pensar**... eu penso que a gente tem que ter a inquietação, né... mas tem que ter a calma pra pode pensar... e, essas famílias que eu tô te falando, elas não tem essa tranquilidade, elas são muito inquietas... então, elas não pensam, então elas delegam pra escola coisas que são muito simples e que são delas, cuidados básicos, cuidados de higiene, cuidados de colocar pra dormir... Então, assim, essa família que a gente trabalha, não são todas, mas uma grande parte não tem noção do que cabe à ela... que eu também não vejo como fru... como assim... uma... uma culpa dessa família... de ter uma estrutura econômica, que favorece isso... nesse país...

[...] Que cada dia mais massacra essa população que é pobre, essa população que é carente essa população que não tem esperança... e, à vezes, eu até me pergunto, como é que eu faria no lugar deles? Como é que eu faria?... Outro dia eu tava pensando aqui com as meninas, né? Falei, aí... essas portas... mas assim, pobrinhas (referindo-se às funcionárias da EMEII) desse jeito... mas depois eu me perguntei, como é que eu faria, né? Se eu ganhasse o que elas ganham... se eu não tivesse lazer, se eu não pudesse tê um amigo, se eu não sáisse, se eu não respirasse quando eu saio daqui... (Vera)

Houve, também, uma tentativa de interpretação para o ciclo estabelecido na composição famílias das camadas populares, aonde, segundo a entrevistada, a maternidade chega muito cedo, encontrando adolescentes despreparadas emocionalmente para lidar com esta nova situação, retroalimentando e, portanto, perpetuando o ciclo de desamparo e desamor vivenciado por elas em sua infância.

É... e eu penso que as mães, também, elas têm filhos pra... as que eu converso, assim... pra ir fechando “lacunas”, fechando “buracos” que são delas... é como se a cada maternidade elas conseguissem... é... ir estancando as feridas que foram deixadas, entendeu? [...] E aí, essas crianças vão repetindo o mesmo modelo... começam cedo, porque também tiveram feridas enormes de abandono, né? De falta de afeto, de falta de cuidado e aí você deposita tudo sempre no outro, né? No parceiro, esse desejo, então você muda de parceiro, porque agora “esse parceiro vai me dá”, então eu tenho filho com esse... você sempre se coloca nas mãos do outro, então, por isso que eu acho que são muito vítimas... e, a escola tem que olhar pra isso e comp... eu num vejo que tem que aceitar isso, mas compreender isso, pra poder atuar... se eu não compreendo, eu falo “aí, mas aquela mãe, hein? Tem um filho atrás do outro”, né? Num é a fala da escola? Sabe fazer filho, faz, né? Que sabe faze, é muito gostoso... então, assim, porque que se faz filho? O posto dá pilula, porque que ela num pega? Porque aí não existe esse mecanismo de cuidá, de proteger, de sarar as feridas... eu acho que assim, psicologicamente eu sou muito imatura pra falar, mas pelo que eu converso com as pessoas que conhecem, assim, pelo que eu converso com essas mães que contam das histórias, são histórias muito sofridas... [...] É... e elas vão tendo filho. [...] E eu acho que é isso, família e criança, elas estão interligadas... eu acho que essas mães, às vezes, nem sabem, por exemplo, esse carinho que ela num dá pra criança é porque, o mínimo elas num têm, elas não têm e a gente só dá aquilo que a gente tem... sabe quando você vê que vem e arrasta a criança, num abraça... ou então, é aquele carinho exagerado “oi, amor” num sei o quê... num é aquela coisa do aconchego... (Vera)

---

físicas, psicológicas e sociais. Inicialmente, desempenhado pela mãe e, onde paulatinamente, serão incluídos outros integrantes. Assim, o primeiro grupo social ao qual a criança se vincula é a família “e, a partir dessa Matriz de Identidade Social, passa a absorver as características sócio-culturais do seu contexto histórico, sua herança filogenética, ontológica e antropológica.” (MORENO apud GUIMARÃES, 2005, p. 5)

Em resumo, as entrevistas demonstram que o papel primordial que o núcleo familiar deveria desempenhar, o de educar suas crianças por meio de ações pautadas no cuidado, na proteção, no diálogo, no estabelecimento de limites, no exemplo e nas brincadeiras supervisionadas, não vem sendo exercido.

#### ▪ Educação

Inicialmente, foi solicitado às entrevistadas apresentarem suas opiniões sobre o que pensam sobre a educação em seu sentido mais amplo. Emergiram algumas noções de “senso comum” e “frases feitas”, como o ocorrido nos itens anteriores, embora tenham reconhecido a importância da educação.

É  **muito importante a educação**, eu acho que hoje são... assim, eu costumo dizê pros meus filhos, assim, eu não tenho nada para deixar pra vocês, o que eu posso e eu deixo é a educação, então o que eu posso ajudar pra que eles cresçam na linha da educação e formação... né, a educação é muito importante, *educação é a base* ali, ó... a criança que tem uma família estruturada e uma boa educação... não tem limites... (Cleide)

Uma das entrevistadas demonstrou preocupação com educação familiar, que deveria se constituir num espaço das práticas educativas comportamentais cotidianas, opinando que as famílias têm participado muito pouco deste processo que, como já dito anteriormente, foi delegado, quase que exclusivamente, às escolas.

Aqui as pessoas... as crianças aqui são assim... é... é num tem criança assim que num tem assim uma estabilidade, né, familiar... cê vê que... que... que assim **a educação deles é... eu acho que é mais... mais... tá no papel da escola mesmo né... eu acho que ficou pra escola mesmo né?** Praticamente, eu... eu num vejo criança assim que tenha... assim que venha falando... elas são muito... Espontâneas né? Que venha falando assim que viu... que viu um livro, sabe? Que eu... que é... quando eu conto história, eu pergunto se a mamãe conta história pra dormir, que nem eu contava muito pros meus né? E ... alguns falam que sim, alguns, porque os amigos falam que sim, falam que sim também, sabe? Mas eu num vejo essa... esse movimento... nas famílias... sabe? De que contam mesmo, sabe, de que tem aquela preocupação com a educação, sabe? Eles falam mais dos filmes... sabe? (Norma)

A reflexão surgiu, novamente, como uma necessidade para se tentar definir o sentido da educação, considerada como o ponto fulcral na formação da sociedade, conseqüentemente, na humanização do indivíduo e sua inserção social. Em contrapartida, as teorias, abordagens, vertentes e métodos que permeiam a educação formal, muitas vezes, não permitem compreender com clareza as idéias que lhes são subjacentes.

Nesse sentido, a professora Júlia demonstrou acreditar ser difícil definir o que é a educação por ser um conceito bastante amplo, complexo, cujos meandros acabam por desvirtuar sua função precípua: a de formação do cidadão participativo e crítico.

É... também... interessante quando você pára pra pensar o que que é educação? Né... é um processo de ah... transmissão de conhecimentos? É um processo de informação... é um processo de ah... é de ter, de formação de valores, o que é educação? Que eu acredito... que a educação também é uma... é um conceito muito amplo, porque todos esses anos dentro de uma escola, né... plenamente dentro da escola... a gente percebe é... as vertentes, uma vertente voltando pro lado cognitivo, tradicionalista, onde é ah... prioriza os conteúdos... a outra, é... priorizando as questões dos valores, da formação ética do indivíduo, do... a outra, o lúdico, todas são importantes. Todas e outras, a educação como bons modos... então, eu entendo a **educação como o principal processo de formação da sociedade**... principal processo e, e... ele é confuso mesmo, ele é confuso, por quê? Porque não filtra, realmente, aquilo que é importante pra formação daquele indivíduo... e, a educação... ela passa a servir pra um monte de bobageira, um monte de coisas que não serve, né? Pra formação do indivíduo, mas serve... a conduta que a gente vive agora, que é a conduta econômica do mundo liberalista e, eu acho isso muito interessante, porque eu gosto de ficar refletindo sobre as coisas, eu gosto de escrever e, eu vejo tão ... claramente a mudança desses vínculos e, como mudou... (Júlia)

Discorreu, também, um pouco sobre as teorias presentes na educação, julgando haver necessidade de se realizarem estudos que (re)pensem e (re)construam os movimentos e conceitos, justificando que os atuais não conseguem dar conta da especificidade de todo o processo ensino-aprendizagem.

[...] as teorias, elas são uma luz... sempre existiram teóricos respeitados, uns mais e outros menos, né? Eu acho que a grande questão da educação é você fazer escolhas... do que realmente você pretende fazer, entende? É... não é que a teoria construtivista não presta, ou que tal teoria, é... que nem daquela de Summerhill, que deixa mais à vontade, bem à vontade, por assim dizê (risos)... não são essas teorias que vão dar um modelo de educação... por isso que eu acredito que é... ah... construtivismo, né... o método de alfabetização da Emília Ferreiro, a forma como ela, demonstrou... vão estar sempre na contra-mão, vão ser é... a contra-resistência. Eu não acho que isso vai se estabelecer como um todo é... dentro de uma rede ou dentro do sistema educacional, eu não acredito... pelo que eu e vivencio... vai tá sempre na contra-mão, porque é um movimento muito... é além da dialética (risos), é além da dialética (risos)... passa... entendeu... da tese, antítese, síntese... passa... passa... **tem que ter um outro teórico que pense e repense sobre todo esses movimentos e... com... construa alguns conceitos sobre o que é, ou deixa de ser, porque esses aí são...** entende? (Júlia)

Os fatores históricos foram elencados, uma vez mais, para esclarecer os movimentos ocorridos na educação pública brasileira apontando as fortes diferenças existentes em nosso país. Assim, embora o acesso à educação esteja garantido, as dificuldades encontradas pelas escolas acabam por refletir na qualidade do ensino ofertado à população atendida, ora proporcionando escolarização de excelente qualidade, ora não chegando a atingir os níveis

mínimos necessários de forma a garantir a permanência, a continuidade dos estudos e inserção dos indivíduos em nossa sociedade. Desse modo, a educação formal acaba colaborando e atuando como reprodutora das desigualdades sociais e individuais existentes. Este ciclo, segundo nossa entrevistada, tende a se perpetuar uma vez que a sociedade dominante não encontra opositores, e não tem interesse em promover a modificação do *status quo*, uma vez que esta modificação implicaria em perda de poder.

[...] pelo histórico nosso, né... o nosso histórico de construir a nação né... é um histórico sabido, então, a condição dominante, né... foi muito, muito marcante, então essa questão da educação de elite, a questão da... até a escola pública se estabelecer, demorou muiito tempo e, depois essa escola pública teve vários movimentos, né? Pra... na questão da qualidade/quantidade e, depois veio outros movimentos em relação a isso... então, eu não, eu num... vejo é... a própria construção histórica do sistema educacional brasileiro foi... muito alterado (concordância da pesquisadora). Foi muito, e depois veio as questões econômicas do capitalismo, toda essa parte histórica e... enfim, como que podia sê? Sair coisa boa? (risos) Não tinha, não teve como... e, agora a gente sente, enquanto nação, o quanto isso tá sendo custoso... Brasil tem determinadas “ilhas” de excelência, em termos educacionais, o nosso estado é uma, é... em contrapartida você vê... lugares que nem a rádio chega... Não tem... e isso dentro de um mundo ocidental capitalista... e aí a gente vem de novo pra ilhas de excelência, no caso (citou a cidade onde a pesquisa foi realizada), tem um monte de escolas, têm várias faculdades, tem muita gente pensando na formação do professor, né... **há muitas buscas, há leitura enfim, tem tudo aqui pra quem quiser aprender e, mesmo assim você não atinge, por quê? Porque existe resistência, não existe interesse...** (Júlia)

Interessante notar que por mais que se solicitasse qual era o entendimento que tinham sobre a educação em seu sentido mais amplo, os discursos foram direcionados por algumas delas para a educação formal e por outras, mais especificamente, na área em que atuam, ou seja, na Educação Infantil, embora houvesse sido esclarecido pela pesquisadora que esse tópico seria tratado no próximo item.

Uma de nossas entrevistadas demonstrou ter clareza das funções educativas atuais tanto da escola como dos professores da educação infantil, que comprometidos e embasados teoricamente, acredita encontrarem-se em condições de promover o desenvolvimento da criança, pela transmissão de conhecimentos, conceitos e valores.

Agora de forma mais específica né... falando da educação, em educação infantil, na escola nós procuramos assim, pelo menos, a... a grande maioria dos professores se prontificam a trazer pra escola essa garantia desse conhecimento. A escola de educação infantil também foi de um bom tempo das práticas espontaneístas, onde a criança ã... era acolhida, com um ã... pra fazer socialização, ou mesmo no caso das que ficam em período integral, pra serem atendidas nas necessidades mais ã... de saúde, de guarda, né... e **hoje, a visão que a gente tem da educação é promover o máximo do desenvolvimento e aprendizagem dessa criança na instituição de ensino.** Então, a educação é fundamental nessa fase, principalmente, porque ela já fica segregada do... na família, da presença dos pais, porque trabalham, hoje,

homem, mulher, trabalham, né... e, a escola seria um campo, então, propício à educação, propício pra atuar no desenvolvimento dessa criança, porque ali ela encontra com seus pares, né? (Maria)

As falas foram marcadamente recorrentes verificando-se que a maioria delas apresentou outro traço em comum, pois além de relatarem algumas de suas práticas, se autodescreverem como “sendo sonhadoras e acreditarem na educação”.

Então, fica tudo muito misturado, mas eu acredito na educação... **eu acredito, eu... eu sou uma sonhadora, eu acredito que pode haver uma educação de qualidade**, que pode haver uma educação implicada em fazer um bom trabalho... e, eu acredito, que dá pra fazer... entendeu? Você se implica tanto nas questões do aspecto cognitivo, quanto o aspecto social, quanto ao aspecto é... material ah...de vida do sujeito. (Júlia)

A educação hoje em dia é aquilo que eu brinquei, né? **Eu sou otimista, né? Eu acredito, eu acredito na educação...eu acredito no papel do professor comprometido**, então eu acho que nesse sentido, ela... ela caminha, né... mas lógico aí envolve o problema político, envolve um monte de problemas que deixa truncado e esses problemas também têm na rede privada, então cê vê, cê vê escolas públicas, né... às vezes, melhor, né... que a escola particular... (Beth)

O discurso “saudosista”, em que a educação de tempos anteriores era vista como sendo de “qualidade” também foi um fato lembrado, e logo descartado, ressaltando-se a necessidade da escola caminhar junto com os avanços ocorridos na sociedade.

[...] então, eu acho assim, que nem aqui gente falou nessa hora, né... a educação do passado, que todo mundo fala “ai, aquela educação é que era boa”. Era boa... engraçado eu repetir a mesma coisa, né... eu fico repetindo a mesma coisa, né... aí, eu fico pensando assim que você fala “ela pensa que eu sou tonta”...(risos, porque essa entrevista já havia sido feita, mas por um problema de áudio, tivemos que refazê-la), porque eu fico falando tudo de novo...(risos)... **a educação do passado era boa? Ela era, mas pra aquela época do passado, hoje, não né? Que nem a gente tava falando nisso no estudo também, né? Que tudo progrediu e em muitos lugares a escola, não... então, tem que avançar junto**, por isso que nem naquela hora que eu falei da cartilha... hoje não cabe mais... e ela existe ainda, igualzinha, outro dia eu fiquei boba de vê na (nome de uma papelaria da cidade), ela só é maior e lindona, né... (risos), que antes a nossa era sem graça, né? Era só rosinha, né... rosinha, nem rosinha (risos), era branco e preto (risos)... então, assim, não dá pra não ter caminhado, não dá pra progredido e a educação a gente sabe que é a que sempre fica aquém do avanço, né? (Beth)

Nesse sentido, há uma concordância sobre o descompasso entre as adequações que a escola realiza e as transformações ocorridas na sociedade: sabe-se que a escola é parte integrante da sociedade, refletindo, mesmo que parcialmente, seus valores e suas contradições, mas ao mesmo tempo, percebe-se que essas transformações chegam muito tardiamente aos processos de ensino-aprendizagem.

▪ **O papel do professor(a) da Educação Infantil**

As compreensões acerca de seus papéis específicos no processo educativo foram bastante abrangentes e onde discorreram com certa facilidade.

Por meio dos discursos demonstraram terem consciência da importância da atividade que realizam na educação infantil, na formação das crianças e dos elementos necessários ao exercício da docência, atuando de forma a complementar a educação familiar e possibilitar o desenvolvimento, e conseqüentemente, a formação do indivíduo.

O professor ã... hein... **de posse do conhecimento teórico é capaz de desenvolver daí atividades mais significativas pra elas nessa fase de desenvolvimento**, né... que seria mais a exploração é... lúdica, ã... música, ã... movimento porque criança é movimento, né? E... práticas, assim voltadas pra expressão da criança, que ela desenvolva a oralidade, que desenvolva comportamentos e atitudes, né? Então, a educação pra... pra essa fase, né? Da criança, da primeira infância, a fase pré-escolar, ela é muito importante nesse sentido, porque nesse momento a criança tá formando a sua personalidade, aprende muito com os exemplos, né? Então, ã... é... preciso que se tenha um olhar assim, bastante, ã... cauteloso do que é oferecido pra essa criança, muitas vezes na educação infantil você encontra atitudes de... ã... conteúdistas de querer formar a criança já para uma preparação pro ensino fundamental, então, você vive um paralelo: ora têm escolas que privilegiam esse conteúdo que seria próprio do ensino fundamental e, ora práticas totalmente espontaneistas. Então, é preciso buscá um equilíbrio, então, nós estamos buscando, ainda hoje, como fazer isso da melhor forma, porque além de ser muito recente, reconhecida enquanto educação formal, né? (Maria)

Na Educação Infantil? É **estar passando esse valores** mesmo, principalmente valores pras crianças... [...] hoje, eu tenho que cumprir esse papel... mais esse papel, o papel da família. (Cleide)

É um papel imprescindível, é **um papel importantíssimo**, quanto maior... ah.. menor é a faixa etária mais preparado tem que ser o professor e... (Júlia)

Eu acho que é um papel muito importante, eu sou suspeita pra falar, né, porque... (risos) mas eu acho que é um papel muito importante, **a gente participa da formação da criança, né... Da questão da identidade, né... a identidade, a personalidade...** então eu acho assim, é um compromisso muito sério, que tem gente que acha que não, que cê vai lá... (Beth)

Formação dessa criança, nossa... e a nossa responsabilidade é grande... muito grande, né? Porque é um ser, ali, em formação... olha a responsabilidade de você... de você fala as coisas pra eles, né, num é? **Passa conceitos, passa informações... Valores**, né... então, nossa... isso aí... o papel nosso é muito importante na escola infantil, eu acho... E eu acho porque começa na infância, né... é lógico, é a vida deles, né... aqui, ó... aqui e agora, né? Aos 4 anos, cê já pensou, a criança de 4 anos? O que ela num vai levá... o que ela vai tê pra vivê nessa vida dela... Na infância, lógico... muito bem e você tem que tê essa... esse, esse... esse, mesmo, como se diz? Essa consciência, né... da criança pequena, né... do que você vai falá pra eles, num é? Eles carregam isso, né... na bagagem deles, né... como a gente, a gente aprende com eles e eles aprendem com nós, né... é um aprendizado assim mútuo, né... eu acho.. eu acho que a gente aprende, muito... E cada cabecinha, né... é uma família, né... cada cabecinha, né... vem de um jeito, né... e você tem que aplicar isso pra todos, né... como se fosse assim uma coisa pronta, né... só que cada um... eles... cada um vai perceber de uma maneira, né... o que você passa... um vai ver bem melhor,

né... outro vai fica mais... “olha aí a dengue professora” (risos)... “tá no mundo da lua”... (risos) (Norma)

Essa importância foi destacada por uma das participantes ao lembrar sua professora de educação infantil, figura marcante em sua infância.

[...] e, **eu lembro até hoje da minha professora do pré...** [...] Isso... eu lembro até hoje, eu lembro de tudo na sala... será que é por isso que eu sou diretora de educação infantil?(risos)... eu tenho até hoje os trabalhos que eu fiz na pré-escola... da forma como ela lidava com a gente, não era melosa, não, nehnehnehe neh... não falava em diminutivo, mas o jeito que ela lidava ali com as crianças, eu tava no grupo, era muito interessante. Hoje eu lembro... daquela forma toda que ela conduzia, poxa ela era uma mulher fantástica. Num tinha Piaget, num tinha Vygotsky, era trabalhinho mimeografado, muitos eram mimeografados, mas eu tem muitos outros que não são mimeografados, que ela fazia ali com a gente e ria muito com gente, o bom humor do professor de educação infantil. O professor de educação infantil vai ter que por uma peruca, vai ter que por um óculos, tem que ... vai ter que ser, não um palhaço no sentido pejorativo, mas no sentido positivo, vai ter que ter... tem que ser animado. (Júlia)

O conhecimento das correntes teóricas, a realização de cursos e estudos constantes se faz necessário, pois a formação inicial foi considerada, pelas participantes, insuficiente para a atuação docente.

[...] eu me volto pra teoria construtivista, sim de Jean Piaget, eu acredito muito nessa teoria, porque quando eu tive um contato com ela, foi como se eu tivesse passado um túnel e visto uma luz, porque ele que me fez entender o que é uma criança no período sensório-motor, o que é uma criança no período pré-operacional concreto, o que é no concreto, entendeu? Ele me fez entender isso, porque pra mim antes disso, a criança repetia as ações do adulto... você vai notar que tudo o que eu falo, às vezes, tá um pouco ligado uma coisa com outra, porque é... é... você entender a criança você tá entendendo a infância como um período muito importante do desenvolvimento infantil, que não é um período qualquer, não é qualquer coisa que serve pra essa criança, não é tudo que ela pode porque ela é criança, e isso eu vislumbrei, eu tive uma base com essa teoria e fui buscá, pesquisei e fui estudar... [...] E às vezes, **o professor de educação infantil, ele sai de uma faculdade e ele num tem esse... essa dimensão do que o aguarda**, que ele vai tê sentar numa roda, que ele vai tê que conversar com essa criança, que ele vai tê que trazer uma novidade, que ele vai tê que cativar essa criança... porque num vai brota... e que é uma criança em constante movimento, que não pára, é... que precisa de atenção, que você tem que acudir um choro, que você tem que acudir muitas emergências... mas o que eu tenho de conhecimento disso é adquirido nas leituras e de sentar e estudar, é... e o papel do professor é... é muito...

[...] **quanto menor a criança, mais preparado você tem que ser pra interagir com essa criança, pra lidar com conflitos, pra evitar os embates, pra socialização, desenvolver a linguagem, não é fácil.** Que estratégias que o professor tem que ter pra desenvolver a linguagem de uma criança de 1 ano e 8 meses a 2, que interferências ele tem que planejar... o raciocínio lógico também... não brota. A aprendizagem, nenhuma teoria diz que a aprendizagem é por osmose (risos), nenhuma... muito menos a construtivista. Aprendizagem não é... aprendizagem é um... uma questão de mental, uma questão de operação mental... que se você não entra em contato com o objeto conhecido, não tem o que se aprende... você tem que entrar em contato, por isso que a gente fala do mundo, do letramento, onde a criança

entra em contato muito com letras, você vai direcionando, cada dia de trabalho... ou como a listagem de nomes, uma listagem de objetos, com um texto, com uma história, com rótulos, com embalagens. Professor, ele tem que saber disso. (Júlia)

Foi apontado por essa professora que o conhecimento dos educadores tem que ser ao mesmo tempo amplo, no sentido de se conhecerem todas as abordagens, mas ao mesmo tempo específico, de modo a possibilitar o desenvolvimento pleno da criança, fazendo-se necessário um tempo para a reflexão, avaliação e planejamento das atividades a serem aplicadas.

**Muito amplo, mas ao mesmo tempo muito específico... né, dessa questão de entender o desenvolvimento da criança,** fazer uma avaliação, por exemplo, como que essa criança chegou pra mim e como que ela está agora. **O professor tem que ter uma parada pra isso, num dá se ele não refletir,** como que ele vai planejar... fora as outras habilidades, né, que o professor tem que ter... no trato com os pais, a liderança, na própria autonomia dele como professor, num ficá... tem que ser dinâmico, tem que ir atrás. (Júlia)

Além desse embasamento para o exercício da docência alguns aspectos subjetivos foram citados tais como, a amorosidade, a afetividade, a paciência, o respeito, a criação de vínculos com as crianças foram citadas como sendo imprescindíveis para a atuação efetiva desses profissionais.

[...] é muito... muito delicado o papel do professor da educação infantil, é um o professor tem que ser **paciente, bondoso,** bom... se ele não tiver essa disposição em acertar com a criança, num vai correr bem, ele vai maltratar a criança... enfim, vai ter uma série de problemas... (Júlia)

Então, e aquela palavra... eu falei **amorosidade**... o professor da educação infantil que não tem amor, não tem amorosidade pelo seu aluno, ele não consegue muita coisa, ele não realiza grandes projetos... na... na vida dele, nem na vida daquelas crianças, né? Aí tem uma amiga aqui, que uma vez me falou... (risos, apontando para outra professora – professora Cleide), “as marcas, né?”, “que marcas na criança?”... que marcas, aí eu acho que essa pergunta faz o professor saber se ele é educador da educação infantil, ou não..”que marcas você quer deixar no seu aluno” pra daqui 15, 20 anos... se ele vai lembrar de você... então, eu acho que isso é que nem perguntar pro aluno, né... e ele perguntar pra você: “pra que que serve isso?” Então eu acho isso daí muito, muito importante, é um pé no... um olhar que eu compreendo... eu valorizo muito... o professor da educação infantil. (Beth)

Então eu, em todos esses anos, eu parto do princípio assim, ó, que **a minha relação com meu aluno tem que começar a partir do vínculo,** nada do que eu vou construir com ele eu vou conseguir se eu num estabelece vínculo... E **vínculo de confiança,** vínculo que ele possa me dizer “eu não...eu não entendi, eu num sei, eu num gostei, eu num gostaria de estar aqui, por quê isso?”, Aí, a partir disso eu acho que a gente consegue realizar um trabalho e, também não é assim um trabalho igual pra todos... cada um no seu ritmo, cada um no seu limite... e eu não sou uma professora que todo ano quer dar a mesma coisa, que cada ano eu também tô diferente. (Vera)

Esses vínculos afetivos são citados por uma das entrevistadas como sendo essenciais para aplacar uma característica bastante presente nas crianças atendidas em sua escola, a inquietude. Provenientes de uma classe menos favorecida economicamente, socialmente e culturalmente, essas crianças também se encontram numa situação de desvalimento e ausência de contato físico e carinho. A falta de coesão no grupo familiar, em que os vínculos afetivos são praticamente inexistentes, ou bastante frágeis, acabam por resultar no estranhamento, pelas crianças, de simples gestos de demonstração de afeto.

**A criança daqui só aquieta, quando ele tá muito assim, quando você pega, né? (faz um gesto de abraçar, contendo a criança).** Tem um psicanalista que fala que a gente faz o “holding” né? Você pega a criança, ele começa a sentir que você tá acarinhando, você tá dando afeto, então, ele tem que sentir você [...] Aí ele vai, ele vai... e daí ele consegue brincar com calma, mas é que é pra dar uma parte dessa coisa que é interna... mas na sala de aula você não consegue fazer isso... **então você tem que ir fazendo aos poucos nos momentos lúdicos, pega um, pega outro, pega outro, pra eles irem experimentando isso...** e uma coisa que eu sempre peço pros meus alunos fazerem aos poucos... é irem aprendendo a fazer isso no amigo... (Vera)

Essa mesma visão é partilhada por outra educadora atuante em escola que atende crianças oriundas de classe média trabalhadora, que embora possuidora de maiores recursos em todas as áreas, tanto socialmente, culturalmente como economicamente, apresentam a mesma “carência afetiva”, inferindo-se, portanto, ser um fator presente na infância contemporânea independentemente da classe social de pertencimento. Esses discursos comprovam o movimento de afastamento sistemático entre os membros da família<sup>48</sup> que vem ocorrendo na atualidade.

**Crianças carentes de afeto, a maioria, não tem sabe?** Então você dá um abraço, vem todo mundo te abraçar porque eles são carentes, assim, de afeto. (Cleide)

Nesse sentido, é imprescindível uma postura atenta por parte da escola e, portanto, dos professores, de compreensão das várias dinâmicas familiares, das relações interpessoais envolvidas em ambas as esferas, tanto familiar quanto escolar, como parte integrante e essencial para a elaboração dos conteúdos pedagógicos a serem abordados.

---

<sup>48</sup> O filósofo Mário Sérgio Cortella, na palestra A Criança e seu mundo, retrata o distanciamento progressivo dos membros da família, iniciados, segundo ele, com o advento da entrada da televisão em nossas residências e agravado com o acesso, por grande parte da população, das facilidades do mundo *fast*. Esse distanciamento acaba por provocar a perda de valores essenciais, como o direito e o respeito ao outro e à vida, pois assimilam o imaginário como sendo real, exemplificando: “As crianças não estão sendo preparadas para a perda, não são apresentadas à morte. Pensamos que estamos as protegendo da vida real. Somente vêm no videogame, onde podem reiniciar e fazer voltar à vida... isso não é verdade. Mas elas crescem não sabendo como é perder algo importante. Não dão o devido valor às coisas.” (CORTELLA, 2005)

Essa gente num tem, então assim, um professor mais atento ele observa isso, e isso, eu acredito que faz parte da escola, né? **Pra gente poder tá compreendendo melhor, como é que acontece essa dinâmica da escola, pra depois pensar nas questões da aprendizagem...** eu, eu... eu ainda acho que a afetividade vem antes...

*Pesquisadora: Você acha que tá faltando esse vínculo de afetividade entre família e criança, hoje me dia?*

É... e entre escola também... A escola tem um discurso que ela sempre fala “isso num é pra nós, isso num é pra nós”, tudo bem num é pra nós, nosso papel é a educação formal, mas a educação formal envolve a compreensão disso... Eu acho **que quem compreende tem uma outra postura.** (Vera)

Pensam, também, que a escola acabou relegando a um segundo plano seu papel primeiro, o da educação formal, uma vez que acabou por abarcar muitas das funções que anteriormente eram desempenhadas pela família<sup>49</sup>. As novas exigências acabam por priorizar o disciplinamento e a transmissão de valores, atribuições necessárias para a formação do indivíduo, em detrimento, muitas vezes, do trabalho pedagógico, da transmissão dos conhecimentos historicamente construídos (FOUCAULT, 2002).

**Eu acho que a escola tá... assim, pegando... Assumindo muita coisa pra si sabe?**

E agora é lei né? Se a escola...se a família não educa essa criança, não tem... não tem como fazer isso... a escola que tem obrigação de...de formar as crianças, né? Então, em todos os sentidos, né? Infelizmente...

**O papel nosso tá sendo esse agora... tá na lei, já né?** Então eu .. sou a favor, né... minha parte, sabe? Só que eu acho que a gente perde muito tempo, né... que nem você falou, eu poderia tá assim passando mais informações pra essa criança, né? Trabalhando muito mais o lúdico, o... mais a gente tem que trabalhar o comportamental dessas crianças, né, direto... para ver como ele reage, ele agride o aluno, o amigo, sabe? Mordida... tem criança que morde ainda aqui, com 4 anos! (Norma)

[...] as crianças chegam na escola sem nenhum limite, sem valores e **a educação tem que abraçar isso, sim.** (Cleide)

O trinômio cuidar/brincar/educar apareceu em vários momentos e discursos, lembrando sempre a necessidade de práticas não espontaneístas, uma vez que é a sistematização, o planejamento de conteúdos e atividades que se configuram como fatores diferenciais entre o espaço escolar e outros espaços educativos.

[...] e **cuidadora, também,** que além de tudo eu tenho que ser cuidadora, sabe? (Cleide)

<sup>49</sup> “A escola tem enfrentado dificuldades em aceitar as mudanças sociais e familiares e considerá-las nas novas exigências interpostas à execução dos objetivos escolares. De acordo com Nogueira (1998a), não podemos deixar de considerar que muitos pais sentem-se inseguros e incapacitados de planejarem o processo educacional de seus filhos e acabam atribuindo à escola a função de complementar a formação do educando, enquanto o investimento familiar restringe-se à manutenção da permanência da criança na instituição escolar.” (PEREZ, 2007, p.14)

[...] que o professor, ele não é só um cuidador, mas ele **alia essa relação do cuidado em parceria com outros profissionais que atuam dentro da escola**, porque quando a gente pensa na dimensão do cuidado também tem que ter um olhar cuidadoso desse cuidado, porque... é... **não se pode perder de vista o nosso papel primeiro, que é o da educação** historicamente acumulada, do conhecimento historicamente acumulado que deve ser garantido para essa criança. Então, essa relação de cuidado e a da educação, elas caminham juntas [...] (Maria)

É... pra **cuidar, brincar, mas envolve... esse cuidar tem que um planejamento e esse brincar tem que ser planejado**, né? Então, já que aí tem o compromisso dentro da educação, tem o brincar em casa e tem o brincar na escola, que não pode ser o mesmo brincar de casa, então, cê num vem aqui só para brincar igual cê brinca em casa... esse brincar daqui é sistematizado, né? Tem o lúdico... hoje se fala muito do lúdico, né? Antes era o faz-de-conta... então, eu acho que tudo isso é compromisso do professor de educação infantil, né? Ter esse olhar, né? Tanto que agora já saiu... tiraram da gente alfabetização... tirou por quê? Porque lá, lá no RCN tá escrito isso, de educar, cuidar e brincar, pra criança de 0 a 6 anos... né? (Beth)

Foi indicada, também, a necessidade de se fornecerem condições estruturais, administrativas e pedagógicas para o exercício pleno da docência, ou seja, de que as políticas públicas para a educação infantil sejam implantadas e implementadas, de modo a possibilitar a melhoria das condições de trabalho que se refletirão na melhoria do atendimento prestado à infância. Portanto, é essencial a elaboração de estratégias para que o trabalho docente seja efetuado adequadamente, principalmente nas salas com crianças menores, pois a falta do pessoal de apoio compromete sobremaneira o bom andamento do trabalho pedagógico, uma vez que o educador se vê obrigado a atender várias exigências ao mesmo tempo.

[...], porém, um evento que eu quero dar... uma professora que atende aí crianças de mini-maternal, de repente ela tá desenvolvendo uma atividade, que do ponto de vista pedagógico, é importante, né? Ah, a leitura de uma história, onde você não interrompe, não aaã... mantém o fio narrativo, e nesse momento uma criança precisa urgente de cuidados: ir a um banheiro, ser trocada, então nesse momento, o professor... ele precisa garantir aquilo que ele começou a fazer e tem que ter um suporte de um apoio, de alguém que leve essa criança a ser atendida naquelas necessidades dela, que também não pode esperar. Então, é preciso buscar essa justa medida, porque senão a gente começa a entender que o professor tá ali trabalhando um conteúdo que é importante, mas que ao mesmo tempo ele tem que parar aquele conteúdo pra sair pra atender essa criança. Então, é preciso que a educação infantil veja que existe essa especificidade e que um professor tem que ter um colaborador junto, né? Na sala, ou na escola, pra ajudar nessa dimensão de garantir um cuidado e uma educação efetiva, né? (Maria)

A desvalorização dos professores da Educação Infantil, que só muito recentemente foi reconhecida como etapa da escolaridade estando, ainda impregnada de preconceitos de cunho assistencialista, e a crença no êxodo dos profissionais para outras áreas, especialmente quando mais qualificados, em razão das condições desfavoráveis enfrentadas, fazem parte do imaginário da educadora.

É mais eu acho que assim, a gente tá... eu particularmente, tenho sofrido com isso... eu acho que a gente tem tido grupos que andam muito... se sentindo **muito desvalorizados, muito desestimulados e, é difícil trabalhar assim...**  
 [...] E uma coisa que eu observo do professor é assim, o professor da educação infantil, ele entra, aí **ele faz um mestrado, quando ele acaba o mestrado, ele quer sair da educação infantil, ele não permanece na educação infantil.** (Vera)

Em decorrência desta última fala a pesquisadora apresentou-lhe alguns dados obtidos nesta pesquisa referentes aos educadores com pós-graduação e/ou mestrado, visto que continuam a atuar nas EMEI(i)s, perfazendo aproximadamente 20% do total das participantes deste estudo (conforme demonstrado na tabela 2 - p. 59).

#### ▪ **Violência intrafamiliar e doméstica**

Esta parte da entrevista foi, sem dúvida nenhuma, um de seus pontos nevrálgicos, marcada pelo receio, pela insegurança, pelos meandros nos discursos das participantes.

Uma das professoras revelou-se particularmente hermética à essa questão, sua hesitação, a repetição do discurso inicial da “não presença<sup>50</sup>” da violência nos contextos da sua vida familiar e profissional, para posteriormente, admitir haver tido suspeitas em dois casos nos últimos anos. Noutro trecho, apontou que em sua sala há uma criança que “fala que apanha, mas fora isso [...]”, demonstrando o poder da família sobre as crianças, e, por conseguinte, a visão de que ela não deve intervir em questões familiares, mesmo sob suspeita de violência física.

Você especifica mais assim pra mim, como assim...?

*Pesquisadora: O que você pensa da violência intrafamiliar e doméstica.*

Eu não tenho muito esse, assim, conhecimento sobre isso assim a fundo... a não ser de ouvir falar, de ler... que de presenciar mesmo... minha vizinhança, por exemplo, eu não presencio, assim, essa violência. Eu tenho uma vizinha que tem 4 filhos, tudo, todos pequenos, e ficou uma família super harmoniosa, presente mesmo, que vive em harmonia... ela trabalha, ele trabalha, mas num sei... só de ouvir falar e de ler... mas eu, mesma, num vivencio assim, com a minha família super tranquila, essa questão de família, de violência... eu sei que existe, sei que existe, eu sei que ela está presente em muitos lares, mas assim, pra eu... pra eu dizer que eu presencio, não... sei de relato assim, mas de curso que o pessoal relaciona, mas eu mesmo, no meu grupo, por exemplo, nenhuma criança, **na minha sala... tem um aluninho que fala que apanha, mas fora isso, ninguém relata nenhum fato**, assim que sabe que... acontece... (Cleide)

<sup>50</sup> Numa conversa informal entre as educadoras e a pesquisadora admitiu que em uma das escolas de Educação Infantil em que atuou, houve um caso de abuso sexual constatado e denunciado por outra colega de trabalho, quando ambas trabalhavam em outra unidade (relato da professora Norma, p. 137).

A dificuldade em se falar sobre a violência é explicado por uma das entrevistadas dada a complexidade em diferenciar rigorosidade, severidade, da violência, pois se tratam de valores pessoais e subjetivos (ASSIS et al, 2004).

[...] é... que o professor seja bravo, que às vezes... são estereótipos, também, né... que vão se formando né... Então, você tem que ver até onde é realmente braveza excessiva ou ela tá sendo enérgica numa situação que exija um pouco mais, então, e... aí...essa pessoa enérgica é violenta? [...] **é um campo muito subjetivo** isso, e ele passa, assim, a ser concreto quando a violência se operacionaliza, né, na questão física... aí todo mundo vem horrorizado, arrancando os cabelos mas não sabe as violências que essa pessoa teve que ter [...]. A violência, ela é insidiosa. A violência é venenosa, ela não chega, às vezes abruptamente, ela chega de mansinho. Você encontra muitos casos de violência assim com pessoas drogadas, né? Que vão pelo efeito da droga e cometem um crime... mas o que tem acontecido com crianças não é esse tipo só... **a maior incidência tem sido essa violência velada**, que passa um dia e deixa assim mesmo, passa outro e deixa assim mesmo, passa o outro e fica por assim mesmo... aí quando ela explode é a somatória de tudo [...] (Júlia)

Embora, saibamos que a violência é parte integrante da nossa história, que se faz presente na vida cotidiana de forma explícita ou latente, e apesar de haver leis protetivas, as crianças ainda são alvo de inúmeras violências, sendo usadas muitas vezes, como “válvulas de escape” de situações estressantes vivenciadas pelos pais/responsáveis. Assim, a família que deveria proteger e promover o desenvolvimento da criança transfigura-se em seu algoz.

**Bom essa violência, também, é histórica, né?** E hoje, nós vivemos assim ã... momentos de entendimento em relação a criança, muito amplos, porém, o... no seio familiar, ela nem sempre ela tem a proteção que deveria ter como ã... citei anteriormente, até em leis, né? E que essa violência, ela não se nota só contra a criança na escola, mas ela é de modo geral... ela tem invadido os cinemas, as telas de TV, os relacionamentos entre as pessoas que nem sempre têm sido os mais harmoniosos, e a criança por ser nesse sentido, ela precisa do adulto enquanto guarda dela nesse momento, ela acaba sendo um alvo, muitas vezes, fácil, né? Até ã... pra **aliviar a tensão, às vezes, de um adulto que acaba agindo com ela de forma agressiva, de forma ã... é... a causar algum tipo de violência, ou moral, ou física, né?** (Maria)

Essa mesma linha de pensamento é apresentada para a explicação da violência intrafamiliar utilizada como forma de descarregar as tensões do dia-a-dia nas mínimas coisas, nos objetos e nas pessoas que lhe são próximas.

Intrafamiliar e doméstica? Intrafamiliar, eu acho que é aquela assim... eu ganho pouco, eu tô infeliz... num sei se tá muito dentro do que você espera, mas... sabe, eu num tô feliz... isso que eu trago de fora, eu descarrego dentro da minha casa. Sabe, nas minhas relações, já que eu num posso descarregar no meu trabalho isso tudo, então **eu descarrego quando eu chego, com essa criança**, com meus... com a pessoa que vive comigo, onde eu vivo... com a maneira que eu faço a comida, com a maneira que eu cuido da minha casa, essa eu acho que é a intra... (Vera)

No tocante à violência doméstica, a professora Vera apontou que na escola em que trabalha há muitos casos de negligência, onde as crianças vivenciam situações de abandono. As famílias cumprem a parte que lhes cabe ao enviar e manter seus filhos na escola, mas acabam deixando de cumprir outros requisitos básicos referentes à higiene e cuidados essenciais.

Doméstica, eu acho que é aquela que acontece pelos contextos **dentro da casa...** a violência doméstica, que ela acontece dentro da casa... Isso, dentro do ambiente da casa... **são os espancamentos, são aquelas violências de falá, de olhar, que a criança tem medo...**

*Pesquisadora: A psicológica, a negligência é uma violência muito grande também, né?*

A gente vive muito isso aqui... E é uma violência que... a gente tenta de alguma maneira, mas num dá pra mandar tudo pro Conselho Tutelar, né? (Vera)

Outra professora classificou seu conhecimento no nível do “senso comum”, mas apresentou alguns conceitos sobre os tipos de violência, indicando o quanto estes conceitos estão amalgamados, imbricados. Dessa forma, elencou vários tipos de violência, mencionando que tanto a violência psicológica como o abandono são formas de violência tão ou mais graves que a física.

Olhe, o entendimento que eu tenho sobre esse tema, talvez, seja o senso comum, né? Todo mundo...tem...rejeita isso de uma forma muito grande, só que ninguém se vê praticando violência, né? Porque... tão acham... violência que o pessoal acha, só a física, **ninguém olha uma violência psicológica, uma palavra rude e, uma... coisa importante a indiferença é violenta.** (Júlia)

Assim, em sua visão a violência física pode ser justificada como sendo menos prejudicial do que a indiferença dos pais, já que a “surra” pode ser considerada como uma forma de “presença”, uma forma inadequada de se estabelecer um “certo tipo de contacto, de vínculo”, de relacionamento entre adulto/criança.

**Muitos pais são indiferentes aos filhos e eu acho isso uma forma de violência pior que tem, antes você dá... uma... surra... vá (risos), pelo menos a criança tá sentido que você tá ali...** De uma forma horrível, tá?! Mas você está ali... Ela supera...ela tem alguma coisa... Consegue superá, entende... do que aquela indiferença, a dor da criança, a experiência que ela [...] (Júlia)

A crença de que a violência é parte integrante e constitutiva de nossa história, pois historicamente a humanidade utilizou a violência como forma de solucionar conflitos, marcando presença nas relações tanto de adultos quanto de crianças. Vale ressaltar que

durante o transcorrer desta pesquisa, notou-se uma quase “ausência” de relatos sobre a violência física, talvez, porque no imaginário popular ela ainda se configure como “prática educativa”, e nesse sentido não se consegue visualizá-la como sendo um ato violento, mas sim como um instrumento de correção que “pode e deve” ser utilizado como meio para atingir uma finalidade. Os casos somente são relatados e denunciados quando a violência física chega a extremos, e as intervenções já não podem, quase sempre, mais nada.

Na situação relatada abaixo, percebe-se que os pais, ao “paporicá-los” (ARIÈS, 1981), acabam por perder o controle ao não estabelecer limites claros para seus filhos, e se utilizam de meios violentos para atingir uma finalidade: a educação. Para tanto, lançam mão de todos os recursos disponíveis, desde uma agressão velada até uma violência mais explícita, ignorando que todas elas deixam marcas indeléveis, visíveis ou não, no desenvolvimento da criança.

E, de repente, você vê isso caindo numa indiferença, num deboche, é...ah...é, eu considero muito muito grave, muito grave e, e... essa violência... eu acredito que as pessoas sempre foram violentas...

Eu acredito, num... num acho que todo mundo seja bonzinho, que criança não mente, porque eles mentem...eles jogam muito bem, tem criança espertíssima, que lê, faz uma leitura rápida da situação, entendeu? Isso eu vejo, assim, conheço muito criança e, eu sei que isso acontece... e o adulto idealiza a criança como um anjinho, viu? Entendeu? **Algumas famílias acham que o filho é um bichinho de estimação, paparica, paparica, paparica, paparica, até não agüentar mais,** depois enxota o bichinho... (risos)... é... Isso... aí põe “pra fora do quintal”... “põe lá no quintal”... é um erro... ah, eu vejo a questão da da... do meu entendimento sobre violência, que não é uma questão só física, há outras coisas preocupantes bem... nas relações familiares, pessoais, é lógico que uma... um estupro, um... uma surra que machuque ou qualquer tipo de surra, um tapa é violento, até um olhar pode ser violento... e como se educar pra evitá isso, não sei... eu não sei. (Júlia)

Acredita-se que o fenômeno da violência é emergente na atualidade, visto que está mais presente na mídia e no mundo globalizado, pois as notícias e o seu acesso facilitado permitem que circule rapidamente e em tempo real, provocando algumas vezes reações contrárias, e noutras uma “naturalização”, uma “apatia”, uma “dessensibilização” nos indivíduos pela sua crescente exposição, estas últimas garantem a retroalimentação e a perpetuação do ciclo da violência.

**Que hoje ela tá aí, a florada, né?** Essa violência, que nem eu falei, a verbal, né... a física... a não verbal que é alienada, que eu acho não deixa de ser uma forma de violência... A negligência, né? A ignorância... ela tá aí, sim... a gente sabe que ela tá, principalmente, dentro da família, né... entra a pedofilia, né... num digo que ela tá, porque já abrange outro... mas tá dentro da família, né? Tanta violência, o pai que bate, o pai que bebe, né... a mãe que bebe, a mãe que, né? (Beth)

Então... né? Você fazer uma denúncia e ser identificado enquanto o denunciante, isso pode representar um perigo pro professor e também, às vezes, **por um simples sentimento de apatia**, né? **Aquilo ã... não me afeta diretamente**, então, as pessoas podem não ter essa empatia em relação ao outro e procurar fazer alguma coisa e que é muito triste que a humanidade seja caminhando pra esse estado... um ponto ótimo, eu diria, que é de você passar diante daquela situação e... e, não se incomodar com ela, né? E **achar que isso já faz parte de uma normalidade**... muitas vezes, você é abatido por esse sentimento também. (Maria)

Os processos de desestruturação familiar provocados pela inconstância de parceiro(a)s, e conseqüentemente, pela impossibilidade da criação de vínculos afetivos estáveis, também foram elencados como fatores propiciadores dos vários tipos de violência.

A estrutura (aqui que eu falei da família, né)... **a estrutura da família tá meio troncho**...então, eu acho que mudou muito... eu não sei se propiciou, né, mas... os casamentos não são mais sólidos como eram... eu não sei, que nem a... comigo nunca aconteceu, mas que nem a minha cunhada é dentista de um posto de saúde, e é mais periférico, então cê vê ela marcando na ficha... o nome da criança, nome da mãe, o nome do pai... daí a criança volta no próximo tratamento dali 2, 3 meses, 1 ano e aí nome da mãe... a mãe fala... **“olhe, nome do pai mudou”**, mas como? Mas, não... mudou, agora é... é esse daqui, e a criança afirma... é uma coitadinha, “que agora eu tenho outro pai”... então, é uma violência né... aquela criança tem o direito de ter aquele pai, que, se ele era bandido ou não, é o pai, né? Então, olha, olha... agora que eu lembrei, nossa quando ela falou isso eu não acreditei, como? E elas brigam, né... e as moças até mudam... sabe, muda... porque o registro, tá lá o xerox, né? Mas muda... é outro pai? **É outro... agora é outro o pai dela**... então... né? (Beth)

Os relatos de casos<sup>51</sup> noticiados na mídia nacional foram constantes nas entrevistas. O fato de terem ocorrido em classes mais favorecidas, tanto economicamente quanto culturalmente, corroboram as afirmativas de que os maus-tratos não são exclusividade das classes menos favorecidas. O diferencial é que nelas, muitas vezes, a denúncia ocorre mais precocemente viabilizando intervenções de modo que os danos causados não sejam irreversíveis, ao passo que a ocorrência de violência nas classes mais privilegiadas quase sempre termina de modo ou a deixar graves seqüelas, ou com o óbito da criança agredida.

E... e... esse é um dado que eu não saberia afirmar com certeza, **mas ele nem sempre acontece nos lares mais humildes, né? Muitas vezes ele acontece de forma meio velada até pra quem tem uma condição melhor, tanto que a gente viu na TV, há pouco tempo**. Ultimamente, a promotora, lá... a barbaridade que fez com uma criança. Não podemos dizer que o ensino e a educação que ela teve, não foi o bastante para humanizá-la, a ponto de ver a criança, né... com mais carinho, como um ser que merece respeito, merece atenção e atendimento, então, ã... e... não saberia dizer porque hoje a situação tá tão gritante, embora, isso, deve ser também,

<sup>51</sup> Os Nardoni; promotora Vera Lúcia; músico Alexandre Alvarenga; e mais recentemente, o caso da menina Joana, que veio a óbito em julho/2010, provavelmente, por sucessivos maus tratos impingidos pelo pai, André Rodrigues Marins, que obteve a sua guarda e com quem estava a pouco menos de 2 meses do fato ocorrido.

deve ter acontecido em outros momentos da história, né... da história da infância, isso é relatado, também, então, eu entendo que... que essa violência ela deva ser porque as pessoas estão muito mais preocupadas em ter do que desenvolver uma postura de ser diante do outro, né? (Maria)

O descompasso observado entre a rapidez das inovações tecnológicas e o desenvolvimento humano, onde a ênfase é dada ao primeiro, face aos interesses de uma sociedade capitalista, em detrimento do segundo, foi uma das explicações encontradas para a continuidade do ciclo da violência por uma das participantes.

**De falta, mesmo, desenvolver esse lado mais... mais humano,** mais ã... acolhedor, que talvez as ciências não tenham... estejam dando conta, talvez, estejam parado na questão mais da racionalidade, mais das respostas rápidas. (Maria)

A violência também pode ser explicada pela incompreensão da perspectiva da criança pelo adulto, de encará-la, de medir forças, de pensar que ela age e reage como se adulta fosse (POSTMANN, 2006).

E a criança, a gente sabe que ela... tem um processo demorado de... até que ela comece a compreender melhor as coisas, lidar com mais autonomia perante a... a, perante a sociedade. Então **eu penso que a ansiedade do adulto, às vezes acaba atrapalhando e gerando certas violências,** né... em relação à criança. (Maria)

A falta de consciência por parte da família em separar o que é pertencente ao mundo infantil do que é o do adulto, também é outro fator que favorece algumas situações de violência.

Então, o que eu acho que essa questão da violência ela passa por muitos caminhos também, viu? Muitos caminhos, tá na hora das pessoas refletirem esses caminhos... como uma forma de mudança de conduta. **Falar certas coisas na frente das crianças, xingar o outro, maldizer, palavrões...** (Júlia)

Os relatos, abaixo, de dois casos ocorridos em duas instituições diferentes ilustram casos de diferentes graus de negligência:

- Caso 1:

**Tem criança que já foi com a roupa suja na sexta e na segunda a mochila voltou igual... a hora em que abriu...**

*Pesquisadora: Tava do mesmo jeito?*

Pobre de quem abre... pobre de quem abre...

*Pesquisadora: Essa criança tem cuidados básicos, tipo um banho todo dia, uma roupa limpa todo dia, uma cama limpa...*

Não... não pelo que elas falam, você vê que num tem... uma cama só deles, por exemplo...

*Pesquisadora: Já é difícil, né...*

A maioria tem aqui, um colchãozinho que é só deles... porque você num ter uma cama, eu já acho uma violência, né... cê num ter um lugar pra dormir, num ter uma cobertinha que é sua... num ter uma comidinha bem feita depois que você ficou o dia todo na escola...

*Pesquisadora: É complicadíssimo... essa criança vive numa situação de abandono praticamente...*

De abandono e de risco, né, porque o risco... o risco que eu falo é o risco dele ser um futuro usuário de drogas, o risco dele ser uma pessoa extremamente deprimida e infeliz, dele cometê... dele te uma gravidez precoce, se for uma menina, dele ser atropelado na rua porque ele anda sozinho, de ele ser abusado sexualmente...

*Pesquisador: Que ele fica muitas vezes sozinho em casa, quando ele num tá na escola, fica sozinho em casa...*

Dele sofre um acidente doméstico... então, ele vive em risco, também... (Vera)

- Caso 2:

Assim como também tive um aluno que também veio com o pé bem inchado, ele tinha, acho, que **mais de 20 bichos de pé**, no pé, então nós levamos ao posto e o Posto de Saúde (situado ao lado da EMEI) não queria mexer, então você encontra várias pessoas não querendo se responsabilizar por aquela situação. Então, todo mundo qué, vamo dizê... como diz na gíria: “tirar da reta”, né?.

Então, que alguém responda por isso, que não sou eu, ele tem família, ele tem mãe, então existe sempre uma transferência de... uma... ã... transferência do que você poderia tar fazendo e, ao mesmo tempo, não faz porque não sabe até onde vai ã... a... sua autonomia em fazer alguma coisa, né?

Então, foi preciso muita luta pra conscientizar essa mãe, pra que ela pudesse assumir, tomar as rédeas e levar essa criança e tratar. **A criança precisou ser internada e fazer, tipo, uma cirurgia pra poder tirar a quantidade de bicho de pé que ela tinha, né?** (Maria)

## 2 POSICIONAMENTOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFRENTAMENTO DOS MAUS-TRATOS

Para que pudéssemos compreender qual é a visibilidade dos maus-tratos na infância, buscamos identificar quais conhecimentos os profissionais participantes desta pesquisa tiveram acesso ao longo dos processos de formação, e que subsídios lhes foram ofertados como sustentáculo para que possam assumir um posicionamento no enfrentamento desse tipo de violência.

Desse modo, nesse trecho das entrevistas nos pautamos em questões sobre a abordagem do tema tanto na formação quanto na formação continuada.

Nesse sentido, uma das participantes com graduação mais recente em Pedagogia (2009) entre as entrevistadas, afirmou que a temática é vista de forma bastante “pontual”, evidenciando algumas das lacunas na formação do futuro educador.

Elas foram, assim, abordadas de formas bastante isoladas, né? De formas, assim, bem... ã... **pontuais**, então, ouve-se falar de algum caso como esse e, então, daí aproveita aquele gancho pra falar: “olha a criança tem direitos, a criança deve ser defendida, a criança tem prioridades, tem que ter um outro olhar pra esse indivíduo que está em desenvolvimento”... então, isso era, na formação era apontado de forma e... muito pontuais. Então, **não existe um trabalho de... sistemático** mesmo, olhe é preciso estudar, por exemplo, mais a fundo o ECA dentro da formação, ou a própria LDB, a Constituição, então, trazer mesmo esse trabalho dessas leis costurando durante a... a formação porque ela num se esgota num a... numa disciplina, mas ela permeia toda a formação do sujeito, né? (Maria)

As outras participantes alegaram não terem tido contato com a temática em nenhuma das disciplinas cursadas, ou quando muito, foram abordadas esporadicamente em decorrência de algum fator desencadeante (notícia, questionamentos, etc.). Não se constituíram enquanto conteúdo sistemático em nenhuma disciplina, e nem tampouco, em eixos transversais, trans, multi ou interdisciplinares.

**Em nenhuma disciplina... a única que faz um arranhão assim, nessa questão, e ainda, no meu tempo, era a psicologia**, mas a psicologia da minha formação era mais comportamental, né... e aquela questão também que vai dar trauma, trauma, trauma... que eu sai com trauma (risos) da aula de psicologia. (Júlia)

**Não**, não foi abordada na minha graduação... não lembro disso. (Beth)

Em contrapartida, alguns dos cursos de formação continuada ofertados pela SME do município pesquisado abordaram a questão pesquisada conforme relato de algumas

educadoras, embora isso não implique em participação e apreensão efetiva de todas as envolvidas com a Educação Infantil. Isto talvez tenha ocorrido porque os objetivos dos cursos ofertados até o momento não coadunam com as necessidades dos educadores.

Então, na formação continuada temos tido aqui no município, algumas iniciativas com nesse... a esse respeito, **embora, eu não tenha participado ainda de nenhuma**, né? Por conta das inúmeras tarefas, mas existe é... o... um trabalho sobre os direitos humanos que tem sido desenvolvido, a questão do “Bullying”, isso já mais pros adolescentes, né? Então, em cursos específicos, assim, nesse momento que tem sido dado essa preocupação, mas anterior a isso eu não me recordo na minha formação de ter tido acesso. (Maria)

**Sim**, vi... aí já o tema tem vindo com... a partir de 2000, final da década de 90/2000, eles **têm apresentado com mais frequência esse tema nos cursos**, sim. (Júlia)

Na formação continuada, a gente tem sim esses temas abordados, né... eu, particularmente, **não lembro de ter feito algum**, assim, com esse tema específico... mas a gente tem sim, né? (Beth)

Então, eu fiz curso sim sobre isso sim, mas que faz tempo, já... que era uma coisa assim... tão assim [...] Deram uma passada geral assim pra gente, né... pra fica sabendo que tem pais que fazem isso, fazem isso, fazem aquilo... sabe? Mas assim presenciá mesmo assim criança agressiva... (Norma)

*Pesquisadora: Como o professor deve agir quando ele encontra a situação?*

**Não, isso não... nunca.** Não, tsutsu... (Vera)

Apesar do tema haver sido tratado em alguns dos cursos, nota-se a presença, uma vez mais, do preconceito arraigado de que os maus-tratos estão presentes, quase que exclusivamente, na periferia.

Na formação continuada sim, ano passado mesmo eu participei de um... é a palestrante falou que em (cidade) é muito... **isso é bem presente nas periferias, muito presente**... né, nas escolas...(Cleide)

Entre os cursos que foram ofertados houve um que foi realizado em parceria com um projeto de uma universidade particular do município, mas que segundo a fala de uma das entrevistadas, as informações não chegam aos profissionais que delas necessitam. Do mesmo modo, os movimentos realizados pelos governantes e políticos lançam medidas pontuais, geralmente, para cumprir metas estabelecidas por organismos internacionais, ou então como “bandeiras eleitorais”. Assim, essas medidas ecoam no vácuo, não são assimiladas e acabam por não produzir os efeitos desejados.

[...] do... (nome do projeto) acaba tendo **uma visão muito boa de tudo isso e, mas isso tinha que chegar, eu penso, mais nas escolas** e tudo, sabe? Ter mais uma atuação mais efetiva no... no... meio educacional, pra que pudesse as pessoas

amparadas pela lei, amparadas por um conhecimento mais... mais amplo, né? Temático sobre o assunto, podê atuar de forma mais coerente, porque eu acredito que ainda, a falta de informação, ainda, é... ela não se justifica por si mesma, porque os documentos tão aí, então, estão postos, você poderia buscá-los e ler, mas a gente sabe que isso acaba não acontecendo, é preciso de uma medida que motive, que impulse, né? Pra que as pessoas possam dar uma resposta mais... (Maria)

O Conselho Tutelar, cujos conselheiros passam por um processo seletivo e para assumirem o cargo devem comprovar experiência na área de defesa e atendimento à criança e ao adolescente, em período mínimo de dois anos, por documento fornecido por Instituição Pública ou Privada da área; também, foi lembrado como sendo uma alternativa para atuar como disseminador e multiplicador de conhecimentos e informações sobre a temática.

[...] e, na educação esse Conselho que eu tava tentando lembrar qual o outro órgão, né? Esse Conselho é formado por educadores, né, da rede, né? E que... onde é discutido todas essas questões mas é pena que... que não tenha, **por exemplo, por parte desse Conselho, por exemplo, poderia haver uma explanação, às vezes, ter um encontro pra discutir essas relações de forma mais abrangente**, então quem fica sabendo é... da importância, que meios que eu poderia... encaminhar isso, denunciar, quem participa [...] (Maria)

Além dos cursos, os estudos individuais e conversas entre as educadoras foram indicados como fonte de informações complementares sobre a temática.

[...] assim, às vezes a gente conversava alguma coisa assim, mais em cursos específicos... na graduação, não... e na pós, eu não lembro muito, mas eu acho que não também... foi abordada assim, a questão da violência do cotidiano... A questão de a infância ser uma questão problemática, mas não pontualmente a violência em si, não. (Vera)

Posteriormente, quando solicitamos a opinião sobre a inclusão do tema nos cursos de graduação, as participantes posicionaram-se de maneira favorável, de modo que este conhecimento lhes esclarecesse e amparasse, objetivamente, as questões pertinentes (como reconhecer e atuar, qual seria a maneira correta de proceder, como lidar com o medo e a insegurança, etc.), e essenciais à atuação profissional.

Eu acredito que sim, deve ser abordada e, não tão sucinta como muitas vezes... mas ela **deve ganhar um espaço de importância, mesmo, dentro da formação.**

*Pesquisadora: Até como o professor pode reconhecer uma criança que está sendo agredida...*

Isso... (Maria)

Creio que sim... que é uma coisa atual, né e creio que deveria ter no curso, ou uma vertente da psicologia, da psicanálise, num sei, mas deveria ser abordado, sim. **A forma como você lida, o que você fala, né... os seus procedimentos**, eu acho

interessante... Na criança... os sinais né? Que a gente “tampa o sol com a peneira”, como dizia antigamente, né? Então poderia tê, sim. (Júlia)

Um curso específico... eu acho que devia ter, sim, na graduação do educador esse tema, porque hoje em dia [...] é uma realidade essa violência doméstica, né... e intrafamiliar... então, eu acho que o professor não tem esse olhar direcionado pra... pra esse tipo de violência.[...] ã... alimentar o olhar pra isso. (Beth)

Acho que ela devia ser abordada de forma ampla, mais na graduação e eu acho que depois com os professores também, né? (Vera)

Mas claro... tem que ser abordada... eu acho que tem que ser abordada e tem que sê **os professores tem que ser orientados** né... pra perceber as mudanças na criança né? (Norma)

O medo do envolvimento, da punição por elementos da família e/ou comunidade, muitas vezes tidas como perigosas, o desamparo, a insegurança, foram algumas das questões que emergiram claramente no discurso das entrevistadas. Uma delas lembrou as inúmeras violências sofridas pelos professores, a falta de parâmetros de conduta, além da pouca reflexão sobre a temática, como fatores impossibilitadores da visibilidade, e conseqüentemente, do enfrentamento dos maus-tratos na infância.

Meio que desamparado e ... muitas vezes ele... ele... **tem medo de fazer uma denúncia**, né? De ele ser punido, porque, ele... nós lidamos, muitas vezes, em bairros, assim, periféricos, onde a gente sabe que existe ali núcleos e... e... comunidades, por exemplo, que... que sustentam o narcotráfico, que sustenta, né... o... a... assim, que protege até alguns grupos porque recebem uma contrapartida de alguns desses grupos... né... (Maria)

Na verdade, eu acho que os **professores são muito violentados também**, né? Por isso essa insegurança... eu acho **que é uma temática que também chega pra eles como uma espécie de “indigestão”** (risos). E às vezes, aqui a gente... as meninas comentam assim, “se você fica bravo com uma criança, a mãe vem aqui e papapá...porque num pode, porque é criança”, se você não fica bravo... aí você foi negligente, então perdeu, sabe o parâmetro? A gente num tem mais um parâmetro, por isso que eu falo que o professor acaba também sendo uma vítima, uma... num pensando sobre... é bem mais fácil a gente num pensar sobre, né?

*Pesquisadora: Principalmente sobre situações “incômodas”, né?*  
É, então (risos). (Vera)

Ainda, procurando conhecer as suas reais necessidades, uma vez que pretendemos lhes dar uma devolutiva desta pesquisa, organizando uma intervenção que lhes apóiem, foi solicitado as entrevistadas que avaliassem se as informações recebidas, tanto na graduação quanto na formação continuada, poderiam ser consideradas suficientes. Nesse sentido, a maioria apontou que não, justificando:

Então, torno a dizer que penso que não é suficiente, que muitos... desconhecem. **Pode haver casos de professores que, por exemplo, que nunca se debruçou ali, num ECA, por exemplo, ouve falar, sabe que ele trata dos direitos da criança e do adolescente, mas nunca pegou** e... deixa eu ler, deixa eu tentar entender a mensagem que ele quer nos passar né? Então, eu penso que talvez exista profissionais que não tenham tido essa preocupação, né? De se debruçar e entender melhor, né? (Maria)

Eu não considero nenhuma informação recebida, suficiente, em nenhum tema. Eu acredito que todas as informações que a gente recebe são pertinentes, são boas, mas suficientes nunca são... sempre falta... cada caso é um caso, cada situação é uma coisa, cada escola vive uma realidade, cada família também, então, é... você vai assim pelo jeitão da coisa...

*Pesquisadora: É meio intuitivo?*

É (risos), você vai pelo jeito que tá a situação ali mesmo, não que as informações sejam... eu acredito, que até há muitas contra-informações. Você não tem algumas informações claras, de como proceder no caso, por exemplo, que seja comprovado um abuso sexual... **você não tem isso na formação: é isso, isso, isso e isso...você vai, segue aqueles procedimentos do Conselho ou que a Secretaria passa, tem sempre um ponto que não funciona.** (Júlia)

**Não**, eu acho assim né? Esses do... (órgão municipal que realiza cursos de formação continuada no município pesquisado), que eles proporcionam, eu acho que é legal, que... assim o professor interessado ele vai atrás... ele vai ler um estatuto, vai saber sobre o Conselho, então, eu acho que a gente tem ir... a gente tem que ir atrás, né? (Beth)

**As que eu recebi, não.** Foram poucas. O pouco mais que eu tenho, que eu acho que eu tenho, foi porque eu fui atrás por mim mesma e não foram cursos dados pela rede... foi porque eu fiz assim, particular, por fora, conversando com amigas que trabalham, com psicólogas que já têm mais experiência... e, a maioria, não são professores... então foi sempre por fora... (Vera)

**Não, não, eu tenho que procurar saber...** eu tenho que estudar por conta (risos)... pra saber das coisas. (Norma)

Percebe-se que os discursos, em sua maioria, demonstraram que ambas as esferas de formação (graduação e continuada) não têm dado conta de oferecer subsídios que lhes possibilitem o reconhecimento da escola como participante da rede de proteção integral à criança, pois o aporte teórico-prático não lhes fornece o conhecimento que julgam ser necessário para a atuação protetiva.

Houve apenas uma entrevistada que julgou seus conhecimentos sobre a temática como suficientes, embora posteriormente, no decorrer da entrevista alegue *nunca ter lido o ECA* (ver p. 146): “Foram suficientes, eu tenho essa informação suficiente pra identificar se a criança tá sofrendo assédio, né? Com certeza” (Cleide).

Prosseguimos, solicitando-lhes que citassem, procurando manter sempre o sigilo das pessoas envolvidas, os casos identificados *nas* e *pelos* EMEI(I)s. Os relatos, mais uma vez, não foram obtidos com facilidade, as reticências, a hesitação, foram recorrentes nas falas das educadoras.

- Relato de abuso sexual:

Eu lembro de casos, como o das duas gêmeas, também, que as cuidadoras observou que ela havia sido “bulida”, “mexida” mesmo, porque tava “machucadinha” e tudo... e, então, um outro dado que causou bastante revolta por causa da mãe, que a gente colocou o caso porque... ã... hoje eu não saberia dizer se ela sabia, ou ela não sabia, o fato é que ela ficou muito brava com a escola, porque... ainda, achou ruim com a escola, mas foi comunicado na época pro CRAMI<sup>52</sup>, que era o CRAMI, e foram tomadas algumas providencias de investigação e tudo, mas eu fiquei pouco na escola, então eu sei que fim que deu o caso. Mas, assim, sempre ã... houve, pelo menos da minha parte, e de muitos profissionais que eu tive a oportunidade de trabalhar, a preocupação em tá, pelo menos, cutucando a família, denunciando aos órgãos em relação a alguma observação em relação aos maus-tratos, mas a gente sabe que não todas as escolas que e nem todos os educadores que pensam dessa forma, né? (Maria)

Então, aqui ó... que eu posso fala pra você... eu já presenciei crianças, como eu já falei pra você, lá na outra escola que eu trabalhava, mas já faz tempo, já [...].

*Pesquisadora: Unhum...*

A menininha que veio né...com a calcinha suja de sangue, né... e a professora viu e foi falá, né... e a professora ficou depondo na delegacia e tal...

*Pesquisadora: Era tempo da delegacia, num tinha Conselho Tutelar ainda? Tinha o CRAMI... é isso, né?*

*Pesquisadora: É o CRAMI, o CRAMI que surgiu primeiro...*

É o CRAMI, chamaram o CRAMI, né? Falaram com CRAMI, né? Conselho Tutelar acho que num tinha, ainda né... acho que num tinha nem o ECA ainda, tinha? [...] Na época teve... a mãe... a mãe teve que ir lá depor, o pai, o tio que morava junto sabe... Então eu acho que foi sim, mas eu num sei como que foi o desfecho, que depois eu sai daquela escola também sabe? A menina também saiu da escola... sabe, porque a mãe acho que se sentiu, né... pressionada né? Então a menina também saiu da escola, então foi o último ano... era pequenina, do maternal, 3 aninhos... aí no ano seguinte a menina saiu... então eu num sei como que foi... eu sei assim de coisas que acontecem que a gente vê na televisão [...] (Norma)

Os relatos acima demonstram uma prática bastante comum, o não acompanhamento dos casos. Os desfechos não são conhecidos, corroborando a idéia de que as instituições cumprem parte de seu dever ao denunciá-los, para em seguida se eximirem de quaisquer outros “aborrecimentos”. O “desaparecimento” da criança vitimizada, ocasionado pela mudança de escola e, às vezes de endereço, também é comum. A mudança de professores é outro fator dificultador que acarreta, juntamente com os outros fatores elencados, descontinuidades que acabam por impedir um enfrentamento efetivo dos maus-tratos na infância.

---

<sup>52</sup> CRAMI - Centro Regional de Registros e Atenção aos Maus Tratos na Infância. Foram as primeiras instituições a promoverem o atendimento psicossocial (psicólogos e assistentes sociais) a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, bem como seus familiares. Atualmente, atendem aos casos encaminhados pelo Conselho Tutelar, pela Vara da Infância e Juventude e pela Delegacia da Mulher.

- Relato de maus-tratos físicos:

[...] na época, pra delegacia, fizemos BO, a criança tava queimada de bituca de cigarro, entendeu? E... havia uma série de coisas ali, estranhas... a mãe tinha morrido, o pai tava com as meninas e... aí eu fui com a diretora fazer o boletim de ocorrência. Aí, na época, não tinha Conselho Tutelar, tava tudo na polícia mesmo... a polícia veio na escola... é... foi um constrangimento...(risos), mas nós fizemos mesmo. Então, hoje as coisas são feitas assim, de uma forma melhor, né? E... há pessoas específicas no Conselho, que visitam a família. Eu sei que aí, na época, quem fez esse trabalho foi uma assistente social do Pronto Socorro, que pegou esse caso das meninas. Hoje a gente tem assistente social na educação... então, na época o atendimento era muito precário, mesmo o atendimento, essa questão da violência, era muito precário, e na época, nós fomos chamadas de “loucas” mesmo, por que onde se viu a gente se meter num vespeiro desse, que demorou muito pra gente se livrar dessa questão... e a polícia na escola, e a menina era minha aluna, queria falar comigo e eu tava dando aula... é... um constrangimento. (Júlia)

Atualmente, o atendimento realizado pelo Conselho Tutelar às crianças vitimizadas e suas famílias tem a vantagem de mitigar esse sentimento de “constrangimento” anteriormente provocado pelas denúncias.

- Relato de negligência:

[...] aqui<sup>53</sup> têm casos identificados... aí eu sempre me comunico com a diretora... e, ela comunica ao Conselho Tutelar na hora... nenhuma forma de violência deixa de ser notificada aqui... nenhuma. [...]

*Pesquisadora: É uma das poucas escolas que eu tô tendo essa fala que realmente faz esse tipo de coisa... vocês vão direto pro Conselho, não passam pela assistente social?*

Não... ela tem livre acesso ao Conselho. A gente faz os relatórios das crianças...

*Pesquisadora: E os pais sabem que vocês vão atrás mesmo...*

(risos)... sabem... (risos), assim aqui tudo é notificado, até, por exemplo, a mochila num veio... então, você notifica o pai 3 vezes, na terceira ele tem que responder já no Conselho Tutelar, porque num tá cumprindo as questões que são... que ele tem que cumprir, que é cuidar do filho, mandar essa criança limpa... então, você manda 1, 2 até ele arrumar a mochila, daí passa um tempo e ele cuida direito... depois começa de novo... [...]Então, até isso a gente se preocupa em fazer aqui na escola. (Vera)

A professora Vera já havia citado um caso no início da conversa com a pesquisadora, que retrata bem a realidade<sup>54</sup> presente em sua escola.

<sup>53</sup> Tentamos por várias vezes entrevistar a diretora dessa unidade, pois ela conhecia de perto o trabalho desenvolvido pelo Conselho Tutelar e poderia, sem dúvida nenhuma, contribuir muito para esta pesquisa, mas ela sistematicamente recusava, alegando muitos compromissos em sua agenda.

<sup>54</sup> Esta é uma das escolas que conhecemos mais de perto por conta das atividades realizadas (projetos, reuniões, etc.), que tem um histórico bastante complicado nas questões de violência. A “ação pedagógica” e as práticas observadas são permeadas de violência simbólica, institucional e até psicológica, mas os funcionários não se percebem como produtores de violência. Pensamos que estas práticas, que ora protegem (da violência intrafamiliar/doméstica) e ora vitimizam (quando a escola permite ações “violentas” na interação alunos/funcionários) as suas crianças, sejam, também, responsáveis pela manutenção do ciclo de violência.

**Já teve pais, aqui, que jogou criança pelo portão...**

*Pesquisadora: Ah? Como?*

**Jogou, literalmente, ele jogou...**

*Pesquisadora: Meu Deus...*

Ele chegou bêbado e o portão já tinha sido fechado, ele jogou a criança...

*Pesquisadora: De quanto tempo essa criança?*

A criança tinha passado a noite na rua com ele...

*Pesquisadora: Mas quantos anos essa criança?*

Dois... (Vera)

Assim, de posse dos conhecimentos prévios das participantes desta pesquisa, iniciamos a categorização dos posicionamentos, propriamente ditos, no enfrentamento da violência doméstica contra a criança, dividida em subcategorias.

▪ **Posicionamentos das educadoras nos casos identificados e/ou suspeitados**

A partir desse trecho das entrevistas solicitamos às participantes que se posicionassem sobre a identificação ou suspeita de casos nas EMEI(I)s.

Embora, a maioria, tenha se posicionado favoravelmente à denúncia, novamente, notou-se o titubear de alguns discursos, percebendo-se, com clareza, a insegurança na atuação das educadoras indicando um conflito interior entre sentimentos e posições antagônicas, entre o ideal e o exequível, entre o que seria um dever de uma conduta moral, ética e o sentimento de autopreservação dos sujeitos envolvidos, conforme o discurso da professora Maria: “Então... né? Você fazer uma denúncia e ser identificado enquanto o denunciante, isso pode representar um perigo pro professor [...].”

Algumas das participantes indicaram atitudes bastante semelhantes, como partilhar as suas suspeitas com as profissionais próximas à elas, de modo a “ampliar os olhares” e ajudá-las na condução dos casos suspeitos, antes de efetivar a denúncia.

Resumidamente, os procedimentos adotados pela maioria das professoras entrevistadas seriam compostos de 3 passos: primeiro, na identificação de casos com o auxílio de outros profissionais da escola; segundo, na investigação, junto à família e/ou responsáveis pela criança, onde estaria implícita a tentativa de cessação dos maus-tratos; e terceiro, se realmente constatado, encaminhamento da denúncia aos órgãos de proteção.

Bom, primeiramente, eu **ia dividir essa minha suspeita com alguém...** ia pedir ajuda, da professora, dos funcionários pra me ajudar a observar melhor...né?

*Pesquisadora: Unhum...*

É importante você ter um outro olhar, né... pra te ajudar a “limpar” certas dúvidas, porque a gente tem impressão errada também, a gente erra... às vezes mesmo, você pode ter uma impressão, outra pessoa ter outra e... num ser nada daquilo...

*Pesquisadora: Unhum...*

Então, hoje, eu pediria ajuda de outras pessoas, conversaria, né... com as pessoas conhecidas, aí sim que eu faria todo o trâmite do... da secretaria, do Conselho Tutelar e tudo... (Júlia)

Aqui na escola, por exemplo, minha primeira atitude seria falar com a... (nome da diretora)... Iria conversar com a... e a gente ia... **provavelmente ela iria chamar o pai ou responsável, né?** (Cleide)

A minha atitude, hoje, era **passar pra minha coordenadora**, se eu tivesse suspeitando de alguma coisa, né... pra ter um outro olhar junto do meu, e eu acho assim que eu tenho que ir atrás sim, pra denúncia mesmo, que é crime não denunciar, né?

Então, eu acho que... é papel do ser humano, né? Acho que antes de lei, antes de qualquer coisa é um ser humano... aceitar aquilo, vê aquilo e aceita quieto, né? Então, eu acho que não, principalmente, com a criança... eu acho que a gente tem que ir atrás de... de resolver o problema sim, né? É difícil, né? Porque é um assunto muito delicado, né... quando a gente vai falar... que nem eu falei... (Beth)

É sempre essa, eu sempre encaminho pra ela (diretora), e ela entra em contato com o Conselho. (Vera)

Hoje, mais do que nunca, né... eu denunciaria com certeza, assumindo, aí, de repente até... porque se ninguém nunca soube e de repente ele vem pra escola e ele tá com você e alguém passa a saber, você é o primeiro suspeito, mesmo que você tenha feito uma denúncia anônima, ou então, pedindo o anonimato, que eu acredito que dê, deva existir isso pra proteção da pessoa, né?

Ah... **é um risco que você corre sempre, porque se até então ninguém sabia e, de repente ela vai pra escola e**, isso se torna.. né... público... ou...

*Pesquisadora: Visível?*

Visível, com certeza foi dali que surgiu, e a minha postura em reunião de pais, sempre é dessa postura de respeito à criança, de olhar a criança como um sujeito em desenvolvimento, como um sujeito que precisa de cuidados especiais e, eu, enquanto professora, defendo isso e coloco isso nas reuniões, provavelmente, os pais se chegassem com uma criança nessa condição e eu identificasse, com certeza que teria partido de mim, mas eu correria o risco, porque afinal de contas nós temos que fazer a nossa parte, não é possível ficar lá diante dessa barbaridades que vem acontecendo, né? (Maria)

Uma única professora afirmou, peremptoriamente, que denunciaria diretamente o Conselho Tutelar, e ao ser questionada pela pesquisadora sobre as conseqüências do ato, completou que antes de acioná-lo dividiria seu conhecimento com as colegas de sua escola, que serviriam de testemunhas de modo a se resguardar e evitar conflitos maiores.

Noossa...eu chamaria o Conselho Tutelar imediatamente...

*Pesquisadora: Não teria medo de represália?*

Não... de jeito nenhum, mas daí eu **teria testemunhas** à minha volta, né... Porque aqui na escola... a gente é assim, ó a criança chegou com hematoma? Cê chama outra pessoa... fala assim, “fulana ó... olha aqui pra mim ele tá com hematoma, ele chegou agora, aqui agora, nós tamos vendo isso... se acontece alguma coisa... se a

mãe fala que foi machucado aqui na escola... não foi, cê tá de testemunha... tá,?” Daí a gente questiona a criança... como você fez isso, o que aconteceu... como que foi que aconteceu... quem fez isso, sabe... pra criança se abri, mas aqui é assim, nada de violência, nada de... e tudo o que a criança tem de diferente cê tem que chamar alguma pessoa pra vê.

Pra fica de testemunha mesmo que ela chegou com aquele hematoma com aquele machucado, com band-aid, cê tira o band-aid pra vê o gra... o grau do machucado... (Norma)

Essa falta de segurança é, muitas vezes, resultante, além do pouco conhecimento anteriormente apresentado, da falta de apoio da direção da escola nas quais lecionam que preferem omitir-se pelo medo do envolvimento em conflitos.

*Pesquisadora: Nas instituições em que você trabalhou você teve apoio da direção nesse sentido, teve esclarecimentos e apoio?*

De uma escola, sim. De outra escola, não, porque nessa outra escola a diretora tinha medo e, achava que, assim, não devia ã... ser envolvido na escola mesmo, então porque ela representava... a... ela era ã... vamos dizer, representante maior da escola, então, que o... as conseqüências acabariam caindo sobre ela, né... então, ela tinha... ela tinha muito medo, muito receio de se envolver. Já nessa outra escola em que eu estou, atualmente, né... é... efetiva, ela, a diretora sempre teve uma postura de realmente denunciar e buscar esclarecimentos. (Maria)

Como forma de prevenir que as situações cheguem ao ponto de terem que ser denunciadas e numa tentativa de enfrentamento da violência familiar, algumas escolas adotam estratégias de “amedrontamento”, utilizando os poderes que lhes são conferidos para promoverem “alertas” aos pais sobre as possíveis conseqüências de atos por eles praticados que desrespeitem os direitos das crianças.

[...] de colocar a mãe que nós estávamos atentas, porque só pelo fato da escola já se mostrar interessada e preocupada com situação daquela criança, já é **um bom motivo pra esses pais tomarem muito mais cuidado** [...] (Maria)

Outras ações foram apresentadas, no sentido de promover um “trabalho de humanização”, de orientação e conscientização das famílias, por meio da sensibilização quanto aos sucessos alcançados pelos seus filhos, além de informá-los dos prejuízos, com o intuito de conscientizá-los visando o rompimento das práticas violentas, das conseqüências danosas que as “punições educativas” acarretam ao desenvolvimento de suas crianças.

[...] e também, não só isso, um trabalho de humanização dos próprios pais é importante, que a escola ela traga, que ela sensibilize, fale dessa criança, fale da ã... das conquistas dela, fale da importância dela enquanto ser humano, e reconhecendo que os pais tão também cansados, que a situação não é fácil pra ninguém, mas **que é preciso ter limites quando se faz uma correção à criança, tudo isso é importante que a escola traga pra si na orientação desses pais** que muitas vezes, eles num...

agem de... por desinformação, agem porque, também, não encontram apoio de instância nenhuma da sociedade... então a escola pode colaborar nesse sentido, né? Trazendo os pais pra ter esse diálogo com eles. (Maria)

A receptividade e a troca de informações entre família e escola, partilhando responsabilidades na educação é o caminho preconizado nos documentos oficiais, mas que ainda encontra barreiras para sua aplicabilidade efetiva.

Nesse plano, ainda há muita dificuldade no estabelecimento de um diálogo franco entre escola, educadoras e pais e/ou responsáveis, pois geralmente, eles só são chamados para as reuniões escolares e/ou quando seus filhos apresentam problemas de relacionamento interpessoal e baixo rendimento nas atividades. Essa falta de interação problematiza e emperra a comunicação entre ambas, escola e família, e ainda mais particularmente em se tratando do confronto com valores e crenças culturalmente arraigados em nossa sociedade.

Outro fator complicador para a efetivação de denúncias elencado foi o medo da exposição das pessoas envolvidas.

Quando a gente vai falar pra um pai que a criança tem algum problema, que a gente percebe, que vai ter que fazer um tratamento, já é delicado, então falá...

*Pesquisadora: Chamar os pais, vai questionar ...*

Sobre isso... que vai chamar um Conselho, alguma coisa assim... é mais complicado ainda né?

*Pesquisadora: Precisa ter o apoio da instituição inteira...*

Unhum, sim... uma que envolve comunidade, envolve um monte de coisa, né? [...] A situação é delicada do mesmo jeito, né? É expõe as pessoas [...] (Beth)

Assim, embora inicialmente a postura se revele como uma necessidade humana de proteção e solidariedade aos mais frágeis, conforme explicitado pela professora Beth (p. 140), os reveses as colocam em posição insegura, desprotegida, promovendo questionamentos quanto à legitimidade desta posição, misturando sentimentos diversos, de autoproteção, revolta, medo, angústia, entre outros. Esses fatores, resultantes do desconhecimento dos mecanismos protetivos, como também, das conseqüências nefastas dos maus-tratos na infância acabam por “impedir” um posicionamento efetivo dos profissionais e da própria escola, pois lhes falta a percepção de sua identidade enquanto constituintes, juntamente com outras instituições, de uma rede social de proteção ampla.

▪ **Conhecimento e opinião sobre os órgãos de proteção à infância**

Questionados sobre quais conhecimentos e/ou opiniões possuíam acerca dos órgãos de proteção à criança, pode-se notar o quão pouco sabem sobre a atuação destas instituições.

Então... como eu citei na época nossa, nós denunciemos pro **CRAMI**, né? Hoje têm outros órgão que fazem a proteção à criança. Como eu já estou aqui há algum tempo e não precisei mais utiliza, eu no momento... não conheço algum outro e... eu sei que existe e num lembro o nome. (Maria)

Não... mais assim, quando eu fiz esse curso, eles deram todos os endereços, telefones, assim, eu sei que eu tenho no meu caderno marcado, né? Se a gente souber de algum caso tem como encaminhar. (Cleide)

As participantes que disseram conhecer os órgãos de proteção pouco discorreram e evitaram se posicionar sobre sua atuação.

Uma vez realizada a denúncia ao Conselho, a escola parece, geralmente, se eximir de efetuar um acompanhamento do atendimento, exceção feita à escola da professora Vera, que mantém um vínculo com o Conselho, por conta dos vários casos presentes em sua escola.

Nós temos, eu tenho conhecimento dos órgãos... nós temos uma pasta.

*Pesquisadora: Você conhece algum caso...acompanhou algum caso atendido pelo CRAMI ou pelo Conselho Tutelar ou não teve essa oportunidade?*

**Não... não tive essa oportunidade**, todos os casos assim que saíram na Secretaria, eles tiveram muito cuidado e, somente a diretora envolvida ficava sabendo dos desfechos, né? Então, eles fizeram isso de positivo, eles não ficam perguntando, é... se a gente fica sabendo de um caso assim, é porque a outra pessoa conta, não é pelo Conselho. (Júlia)

Conheço. Sim... muitas vezes eu levo os documentos lá pra ela (a diretora).

*Pesquisadora: Então você acha... qual o atendimento que o Conselho dá? Ela acompanha essa criança e esses pais... ela fornece orientação?*

**Ela fornece toda a orientação e depois, muitas vezes eles entram em contato até com a Secretaria da Educação...** e a Secretaria, ou eles entram em contato com a família. Hoje mesmo eu ouvi ela (diretora) dando uma devolutiva pra uma professora [...]. É têm as fichinhas aqui...quando a coisa é simples, mas quando a coisa é grave... Conselho Tutelar... muitas faltas, Conselho Tutelar... a criança tem que estar na escola, porque é o que a gente fala, por pior o barulho, tal e tal... mas a gente sabe que a criança tá aqui... aqui ele se alimenta, aqui ele recebe carinho, proteção, cuidado, então não corre risco... num fica abandonado...

E essa é uma função da escola no mundo de hoje, na sociedade de hoje, numa escola que se propõe a funcionar período integral, ela vai cumprir a educação formal e vai trabalhar as questões lúdicas no outro período... (Vera)

Ah, conheço né... a gente vê fala né... do **CRAMI**, o CRAMI num existe mais agora? [...] eu acho que é Conselho Tutelar agora, viu? (Norma)

Os discursos recorrentes permitem deduzir que os casos são, preferencialmente, encaminhados à única assistente social da educação do município, que atende inúmeras outras

demandas, num processo de “repassar” de incumbências, assumindo e se responsabilizando pela continuidade e acompanhamento dos casos denunciados. Desse modo, a professora ou a escola acabam por conseguir se “desvencilhar” do problema, “ignorando” que o dever da denúncia estabelecido pelo art. 245 do ECA, lhes pertence.

Nós temos **uma assistente social**, da educação né? Que é insuficiente uma só... mas, quando alguém traz uma problemática dessa até ela, ela também entra em contato com esses órgãos responsáveis, e... fazem visita, aconselhamento dos pais, faz, né? E... e, é claro, também, colocam da situação criminosa que isso pode acarretar, né... caso essa criança continue a sofrer, né essa violência...(Maria)

Hoje **a gente tem assistente social na educação** [...]. Então isso daqui... eu encaminho, sempre, é pra assistente social da educação e ela... programa de medidas sócio-educativas... Centro de Referência... e, ela que encaminha pro CRAS<sup>55</sup>. (Júlia)

Uma das participantes apontou o caminho que, segundo ela, deveria ser percorrido quando há suspeita de maus-tratos reafirmando as posições anteriormente assumidas.

Primeiro a direção, **primeiro a direção da escola** e daí a questão da escola... muitas vezes, dependendo do caso, se observa, assim que a mãe é... porque existe todo um sofrimento, às vezes, da mãe em relação a isso também, então, **é chamado a mãe à escola e dependendo do caso, né... se não for uma coisa muito assim, gritante**, né? Alguma coisa que a criança comente na escola, então é chamada a mãe, é conversado, a diretora procura conversar com ela, saber o que tá acontecendo, se ela tá enfrentando algum problema, que pudesse somar a ajuda da escola e [...] são coisinhas assim bem pequenas mas que acabam não fazendo o círculo de proteção que essa criança deveria ter, então... **a escola tenta, às vezes, já por meio dela mesma, tentar alguma iniciativa, se não consegue é que muitas delas procuram a assistente social, já outras como no caso da minha escola... já procurou direto, na época, o Conselho...** (Maria)

Ao convocar a mãe, família e/ou responsável pela criança, a escola parece formar um juízo acerca do ocorrido, pois a partir das explicações e do posicionamento dessa família, é que se determinarão as ações subsequentes. Assim, segundo o critério de cada escola, algumas violências podem ser “toleradas” desde que justificadas, ao passo que outras não.

#### ▪ **ECA - conhecimento e opinião**

Na continuidade, foi solicitado às profissionais que se posicionassem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esta questão foi facilitada por estar sendo realizado no município pesquisado um concurso público para diretores de EMEI(I)s, e um dos conteúdos solicitados era sobre o

---

<sup>55</sup> CRAS - Centro de Referência de Assistência Social, órgão vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

ECA. Entre as participantes havia duas que estavam inscritas no processo seletivo, encontrando-se em fase de preparação para o concurso. Esse foi, sem dúvida, um fator diferencial nesta pesquisa, mas que não retrata a realidade encontrada na educação infantil.

Quanto ao conhecimento referente ao ECA, duas participantes relataram conhecê-lo na íntegra, duas afirmaram conhecê-lo parcialmente, outra afirmou conhecê-lo superficialmente, e uma delas alegou nunca ter lido o documento.

Então, o **ECA eu já li ele todinho**, e eu penso que **ele é uma conquista imensa em termos de garantir esses direitos para as crianças**, né... e há muita crítica que diz que ele só traz os direitos, não traz os deveres, mas você entenderia aí, que os deveres estão implícitos, né? Porque afinal de contas, não existe direitos sem dever, né? Mas existe aqueles que muitas vezes ã...tem uma visão mais...pragmática, né da... do ECA, mas ele...tanto é um documento importantíssimo, expressivo na sociedade, que eu fiquei sabendo, não sei se é verdade, você que tem estudado...que outros países já vieram copiar esse modelo. (Maria)

É do **ECA eu tenho também, conhecimento** e... eu gosto. A minha opinião sobre o ECA é... a opinião que **foi um avanço, na questão de se pensar os direitos da criança**, tá? Tem muita demagogia em cima, né? Porque é menor, porque isso, que aquilo, tem, mas se não tivesse o ECA, o que a gente ia ter?

*Pesquisadora: O Código de Menores, ainda... (risos)*

Então, infratores?

*Pesquisadora: É, exatamente...*

Então, eu acho que foi um avanço e... claro, em coisas que precisam melhorar, tudo tem, mas esse ECA foi muito importante, que baseado nisso quantos pedófilos estão presos. (Júlia)

Né, eu tenho um conhecimento muito... os estatutos mesmo... a Constituição fala, na... no ECA, eu tenho um conhecimento sobre ele sim, meio aquilo que eu falei da minha opinião, eu acho que com as crianças eu acho que tem que ter como... é direito mesmo da criança de ser bem cuidada... ela tem que ser preservada, né? Então, cabe ao adulto, ao cuidador dessa criança preservar pela integridade, pela qualidade de vida dela...essa é minha opinião...tudo “de menor” (risos).. “de menor”, né... (Beth)

Apesar de apresentarem uma visão positiva do documento e entendê-lo como um avanço na questão dos direitos e deveres de crianças e adolescentes, uma delas destacou que ele precisaria ser revisto, principalmente, nas questões pertinentes à família que, segundo ela, passou a se eximir de suas responsabilidades, transferindo-as a outras instituições.

A fulana (nome da diretora) deve saber melhor que eu, que ela tá estudando aí pra um concurso... eu sei assim, algumas coisas que dizem respeito à família, isso a gente sabe... pra tá conversando com os pais, a gente sabe algumas coisas sobre a criança, a gente sabe sobre a escola, né? Como a criança deve ser tratada na escola, com respeito, com... né? Então a gente tem algum conhecimento... mas sabê de “cabo à rabo”, não eu. **Acho que ele precisava ser revisto em algumas coisas**, né? Algumas questões **em relação à família**, eu acho que a gente teria que deixar um

pouco mais claras, porque parece que... eu num vejo muito essa clareza ali, então continua deixando brecha pra que todo mundo cuide e a família se exima disso...

*Pesquisadora: É ele começou a partilhar a responsabilidade com Estado, com escola... com a sociedade em geral...*

Por isso que eu acho que ali é um ponto que, na minha opinião, que tinha que “fecha” um pouco mais, sabe? O cuidar da criança, o afeto da criança, a responsabilidade pela criança, isso é da família... o conduzir à escola, o manter na escola, isso é da família... então, eu acho que assim, é uma questão de legislação... um pouco mais clara, um pouco mais pontual...

*Pesquisadora: Mas você já pensou do outro lado, que ele fez justamente isso porque tem famílias que não dão conta, então os outros órgão teriam como amparar essa criança, ou como denunciar essa família que num tem tanta condição?*

Hummmm... num sei... essa família que num tem condição, tem uma escola sempre perto pra mandar... então, por isso que eu falo, que se você faz um pouco mais fechado. (Vera)

Houve uma entrevistada que alegou nunca haver lido o estatuto, embora ela tenha sido a única, em sua escola, que ao responder o questionário da pesquisa quantitativa, citou literalmente o art. 245 do ECA, indicando a possibilidade de haver sido feita uma cópia do documento.

Olha, pra ser sincera, **eu NUNCA li o ECA**... eu não conheço ele... já folhee... mas...

*Pesquisadora: Parar pra ler, pra estudar...*

Não... não, não parei pra ler, não...

*Pesquisadora: Unhum... é porque tem um artigo lá que fala da obrigação do professor denunciar casos comprovados ou suspeitos...*

Suspeito, porque senão eu vou ser né...

As duas juntas (professora e pesquisadora) conivente... (Cleide)

O discurso dessa professora durante toda a entrevista foi permeado de inconsistências, mas que pensamos ser pertinente à nossa pesquisa, pois demonstra claramente, as dificuldades encontradas para tratarmos da temática de estudo.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta última etapa da pesquisa, buscamos compreender as concepções subjacentes à (in)visibilidade dos maus-tratos na infância, que (i)mobilizassem as ações de enfrentamento dos casos suspeitados/comprovados.

As concepções presentes no imaginário das educadoras revelaram-se pertencentes a um amplo espectro, o processo de introjeção é sempre individual, abarcando e amalgamando conceitos diversos, apontando para uma tentativa de descrição idealizada. Pudemos reconhecer na fala das educadoras, teóricos diversos que buscaram características essenciais em seus objetos de estudo (infância, família, educação, violência intrafamiliar e doméstica) para fundamentá-los, mas que podemos entender não se tratarem de verdades únicas e últimas, uma vez que traduzem o pensamento e a visão de seus autores em um dado contexto sócio-histórico.

Assim, sobre a infância, emergiram nos discursos questões pontuadas pelos estudos de Ariès (a infância adultificada ou o adulto em miniatura); Kuhlmann Jr. (“clivagem social”: duas infâncias, conforme a classe social de pertencimento) e Postman (a questão do desaparecimento da infância), mas, de um modo geral, designaram esta fase como sendo específica e particular do desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, entendem que deveriam ser propiciados subsídios para que esse desenvolvimento se realize e se efetive, com vistas a formar um adulto integrado à sociedade.

Outra questão que emergiu no item infância foi o fato dela estar perdendo aspectos considerados positivos, como o espaço para o brincar. Embora, tenhamos que reconhecer que a falta de segurança, espaço e tempo sejam na atualidade, de alguma forma, barreiras para que essas atividades se constituam numa ação cotidiana, pensamos que estes fatores não justificariam apresentar a infância contemporânea como sendo “pior” do que a de tempos anteriores, ela é apenas “diferente”, cabendo à família e à escola propiciarem o resgate e as adequações que lhes possibilitem o desenvolvimento proporcionado por essas brincadeiras.

No quesito família predominou uma concepção psicológica, na qual os vínculos emocionais, as relações estabelecidas nesse núcleo são consideradas fundamentais, “Tais relações, idealmente, se caracterizam por união e por influência recíproca direta, intensa e duradoura.” (LAING, 1983 apud DE ANTONI, KOLLER, 2000, p. 349), independentemente do formato apresentado. Embora a configuração familiar não tenha sido considerada

importante pelas participantes nesta etapa da pesquisa<sup>56</sup>, o papel desempenhado por esse núcleo foi, em diversos momentos, uma questão bastante “cobrada”, principalmente, o estabelecimento de limites, função paterna, que vem perdendo poder aceleradamente por conta das inúmeras mudanças ocorridas na sociedade capitalista (seja pela sua “ausência” em muitos lares, ou pela diluição, partilhamento e/ou transferência com outros membros e/ou instâncias). Esse movimento, pela análise foucaultiana, vem ocorrendo desde a época romana, e na atualidade esse poder encontra-se diluído entre os vários membros da família (a relação vertical, patriarcal transformou-se, gradualmente, numa relação horizontal, de iguais) e partilhado e/ou transferido para o Estado. O distanciamento gradual entre os membros da família e a falta de vínculos afetivos sólidos foram, também, citados pelas professoras como barreiras para que as famílias assumam suas funções (cuidar, proteger, educar com ações pautadas no diálogo e no respeito).

A educação formal foi vista como suplementar a educação familiar, e nesse sentido, as professoras de educação infantil demonstraram saber que devem promover o desenvolvimento e a aprendizagem tanto comportamentais quanto dos conteúdos pedagógicos, embora creiam que em muitos momentos o disciplinamento, entendido como “[...] maneira de reforçar ou de organizar seus mecanismos internos de poder [...]” (FOUCAULT, 2002, p.178), e a transmissão de valores tenham que ser priorizados.

A pesquisa pontuou que os professores, em sua maioria, conhecem os tipos mais comuns de violência (física, sexual, psicológica e a negligência) perpetrados contra as crianças e inferem, visto que mais visíveis, que estejam mais presentes nas camadas populares, embora reconheçam que nos últimos casos veiculados na mídia os envolvidos pertençam às classes mais favorecidas (STRAUSS et al. 1980; GARBARINO, GILLIAM, 1981, apud DESLANDES, 1994). A violência física ainda pode ser vista, dependendo de seu grau, como “forma de disciplinar”, como “prática educativa” como constatada na fala da professora Cleide: “na minha sala... tem um aluninho que fala que apanha, mas fora isso [...]” (DESLANDES, 1994; RIBEIRO, ROSSO, MARTINS, 2004).

Os conhecimentos das participantes não podem ser considerados suficientes para possibilitar uma ação prática efetiva<sup>57</sup> no enfrentamento dos maus-tratos. O nível de

---

<sup>56</sup> Este fato não pode ser generalizado, uma vez que a amostra, pequena, tem um perfil cultural e de formação diferenciado. Assim, o preconceito quanto às formações familiares com certeza se fará presente em outros contextos.

<sup>57</sup> A necessidade de reflexão, que apareceu em vários momentos, e a sugestão de uma das participantes da 1ª etapa, de se promoverem grupos de estudos sobre o ECA, foram pontos considerados positivos para ampliarem seus conhecimentos.

conhecimento sobre os órgãos de proteção e sua atuação mostrou-se insipiente, portanto, preocupante, pois o mais citado foi o CRAMI, e posteriormente o Conselho Tutelar, e mesmo assim, de formas esporádicas.

Percebe-se que os impedimentos para um posicionamento efetivo das professoras não foram citados de maneira escancarada, mas subjazem e perpassam todos os discursos. Além de não terem uma informação mais objetiva sobre os procedimentos que deveriam ser adotados, essa foi uma queixa recorrente entre as professoras, acreditam também, e é fato, que a violência seja multicausal, devendo, portanto, ser abordada, tratada e acompanhada por várias instâncias e profissionais das redes de proteção à infância. Nesse sentido, seria necessário que essas instituições funcionassem e cumprissem rigorosamente os papéis que lhes são determinados, de maneira concatenada, sincrônica, de modo a gerar segurança e minimizar as conseqüências negativas para todos os envolvidos, mas essa não é a realidade encontrada no município pesquisado, embora possuidor de uma rede de proteção bastante significativa, segundo Júlia “tem sempre algum ponto que não funciona”, ou seja, a rede de proteção social é considerada falha.

Assim, há uma “ausência” de posicionamento nos casos suspeitados/comprovados, pois os dados obtidos demonstraram que as entrevistadas tomam caminhos alternativos (os 3 passos; estratégias de “amedrontamento” ou “esclarecimento” às famílias; encaminhamento dos casos à assistente social da educação do município), revelando que a postura estabelecida por lei (art. 245 - ECA), da necessidade da formalização da denúncia pela escola/professor, é evitada.

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, 1990)

Esses caminhos “alternativos”, além de desnecessários, podem potencializar os riscos para as crianças vitimizadas.

Quanto ao quesito conhecimento/opinião sobre o ECA, pode ser observado que na pesquisa qualitativa obtivemos um resultado que não condiz, talvez pelo perfil de nossa amostragem, com a realidade encontrada nas escolas de educação infantil, e que se contrapõe

aos dados obtidos pesquisa quantitativa<sup>58</sup> que demonstrou o quase total desconhecimento do estatuto pelos participantes (relembrando: 79% do total). Estes dados confluem com os do estudo de Brino e Williams<sup>59</sup>, realizado no ano de 2003, demonstrando que o panorama geral permanece inalterado, apesar de passados sete anos.

[...] há dados que demonstram o desconhecimento de profissionais que trabalham diretamente com a criança acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brino, 2002; Brino & Williams, 2003). O desconhecimento deste instrumento de apoio às professoras e às crianças demonstra a falta de envolvimento governamental em divulgar e tratar um problema social grave como a violência contra a criança, problema este em que todos os setores da sociedade necessitam se envolver. (BRINO, WILLIAMS, 2003, p. 8)

Os resultados deste estudo nos indicam que as ações, até o momento, promovidas pela legislação e pelas instituições, não têm conseguido sensibilizar e atingir aqueles que delas necessitam. Como dito pelas pesquisadoras, a divulgação de materiais de apoio<sup>60</sup> não tem se mostrado eficiente, haja vista que as ações são pontuais e restritivas.

A análise dos dados obtidos corroborou a necessidade de se aprofundarem e de ampliarem as discussões, de maneira a possibilitar que o educador reflita sobre sua práxis resgatando seu compromisso ético, moral, social e político, criando condições para que as crianças que se encontrem em situação de risco readquiram seus direitos e, para que possam contribuir de alguma forma, no rompimento do ciclo de violência

---

<sup>58</sup> Vale ressaltar, também, a colocação de uma das respondentes sobre a necessidade de se realizarem estudos compartilhados do ECA entre os educadores no período correspondente ao horário extra-classe, solicitação esta que pensamos ser pertinente, uma vez que esta pesquisa demonstrou que os cursos de graduação e/ou formação continuada, não conseguem dar conta de fornecer subsídios teóricos que amparem e pautem a prática destes profissionais de forma a garantir as medidas protetivas estipuladas neste documento sejam garantidas.

<sup>59</sup> *Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil*, estudo realizado com 11 professoras de EMEIs da cidade de S. Carlos/SP.

<sup>60</sup> Nenhuma das entrevistadas conhece o material disponibilizado pelo portal do MEC, *Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote\\_eletronico.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf)>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo configurou-se num exercício de tentativa de compreensão sobre o que subjaz na (in)visibilidade dos maus-tratos na infância exigindo-nos um olhar distanciado, mas ao mesmo tempo bastante acurado e ampliado, que possibilitasse entender como essas práticas violentas se articulam, interagem e se concretizam nas relações de poder estabelecidas entre crianças e adultos.

Nesse contexto, quando se pensa em estratégias de enfrentamento e, portanto, na visibilidade dos maus-tratos na infância, nota-se o quanto o conhecimento e as informações recebidas podem se constituir em diferenciais, na atuação protetiva dos docentes de uma maneira geral, e neste caso, mais especificamente dos professores da Educação Infantil.

Os resultados obtidos, tanto na fase quantitativa como na qualitativa, demonstraram uma defasagem entre os conhecimentos ofertados nos cursos realizados<sup>61</sup> e os exigidos para uma prática docente efetiva, pois os aportes teóricos das participantes foram considerados insuficientes, gerando lacunas nem sempre “preenchidas” posteriormente.

Nesse sentido, acreditamos que muitas das omissões, tanto dos profissionais quanto institucionais, apontadas na pesquisa quantitativa e percebidas nas entrelinhas dos discursos das entrevistas devam-se à fragilidade dos cursos de formação, na graduação e na formação continuada, resultando num conjunto de desconhecimentos: da legislação (ECA), dos indicadores de presença de maus-tratos, das conseqüências negativas sobre a criança vitimizada, entre outros. Resultados estes desconcertantes e inquietantes, pois se sabe da importância da figura do professor da educação infantil tanto nos processos educativos quanto no desenvolvimento da criança, e para isso devem, também, exercer, de fato, o seu papel na proteção integral de seus alunos, de modo a garantir que este desenvolvimento seja saudável e, portanto, pleno.

Assim, analisando os dados encontrados e na confrontação com a legislação vigente pode-se observar que os discursos dos documentos oficiais e as práticas cotidianas não confluem. Possuímos uma legislação reconhecida internacionalmente como sendo de

---

<sup>61</sup> No caso específico aqui tratado, encontra-se, ainda, em fase de tramitação remetida à Câmara dos Deputados (05/11/2009), o Projeto de Lei (PLS 638/07- Cristóvão Buarque), que insere o artigo 59-A no ECA, dispondo sobre a capacitação de profissionais da educação básica na identificação de efeitos decorrentes de maus-tratos e de abuso sexual praticados contra crianças e adolescentes (informações disponíveis em: <[http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=83031](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=83031)>. Acesso em: 08 nov. 2010). Enquanto esse fato não se concretiza, pensamos que a temática poderia ser abordada ou como parte integrante de uma das disciplinas ou que, no mínimo, sejam ofertados workshops, mini-cursos, palestras nos eventos realizados durante a graduação. Do mesmo modo na formação continuada, o ECA poderia ser alvo de estudo, interpretação e discussão mais detalhados, e se possível com o auxílio de um especialista em legislação.

qualidade (ECA, 1990), mas que não vemos aplicada de maneira efetiva, na maioria das vezes pelo próprio desconhecimento dos envolvidos (muitos deles ao alegarem desconhecimento, se “eximem” de posicionar-se no enfrentamento de casos suspeitos e/ou comprovados), outras vezes, pelo seu descrédito enquanto instrumento de proteção (outros se justificam pela omissão ao desacreditarem na punição dos abusadores e na “eficiência” do atendimento dos órgãos/redes de proteção). Ainda, como já explicitado anteriormente, a escola e, portanto, os profissionais que nela trabalham parecem não conseguir identificar-se como parte integrante de uma rede de defesa, apoio e de proteção dos direitos da infância (GOMES, 2006).

As concepções que os profissionais do ensino possuem são norteadoras de suas ações e práticas pedagógicas, influenciam e são influenciadas por elas. Assim, a crença<sup>62</sup> de que os maus-tratos só ocorrem na “periferia e com classe social menos favorecida”, pois a literatura demonstra que ela está presente em todas as classes sociais (STRAUSS et al. 1980; GARBARINO, GILLIAM, 1981, apud DESLANDES, 1994), turva o olhar do profissional que deveria ser um aliado na defesa dos direitos da criança, pois segundo Postman, há somente duas instâncias que podem se empenhar e resistir ao declínio da infância: a família e a escola.

Esse conjunto de desconhecimentos desemboca numa insegurança, que ora gera ações, ora imobiliza, permeadas pelo sentimento de impotência, pela crença de que a família é um reduto “sagrado”, ainda que os documentos oficiais apregoem que a família não tem plenos poderes sobre as crianças sob sua responsabilidade, cabendo a outras instituições auxiliá-las, defendendo-as e protegendo-as, sempre que necessário. Dessa forma, não se vêem como interventoras, mesmo quando há casos comprovados de violência, uma vez que está presente, também, no imaginário dessas professoras a figura “poderosa” do abusador e, por conseguinte, elas se encontrariam em situação de “risco”, podendo sofrer conseqüências negativas impostas pelos agressores.

Assim, as relações entre família-escola vão sendo permeadas e marcadas por sentimentos de desconfiança, de ansiedade, de medo do envolvimento em conflitos (DESLANDES, 1994; MILLER, 2008 apud LIMA, 2008).

Nesse sentido, parece haver um pacto de delimitação de espaço e de poder em cada uma dessas instâncias, onde as relações de dominação existentes são pautadas pela

---

<sup>62</sup> A pesquisa apontou que o conhecimento do ECA é utilizado, na maioria das vezes, somente nos concursos realizados, sendo posteriormente “descartados”, uma vez que não são considerados importantes. Subjaz, ainda, a falsa idéia de que as instituições situadas em bairros tidos como “melhores”, não necessitam conhecer tão a fundo a legislação, posição esta justificada pela “não ocorrência de casos nestas classes”.

hierarquização e pela assimetria, e onde a criança ocupa o último degrau da escala de poder (SAFFIOTTI, 2000 apud RIBEIRO, ROSSO, MARTINS, 2004).

Todos os elementos elencados acima acabam por propiciar que comportamentos “cristalizados” sejam garantidos e mantidos, articulando-se, retroalimentando o ciclo da violência, perpetuando-o enquanto prática social. Para que este ciclo se rompa, é imprescindível promover a mudança de conduta, devendo passar necessariamente pela educação e pela reflexão críticas, de maneira a possibilitar que novos comportamentos sejam apreendidos e incorporados pelos sujeitos e pela sociedade.

Pode-se perceber, também, que embora as entrevistadas tenham aderido à pesquisa, os sentimentos de insegurança e de mal estar gerados pela nossa temática se fizeram presentes ao longo de todo o nosso trabalho. Por outro lado, esses mesmos sentimentos podem propiciar a elas uma reflexão mais apurada sobre a temática, e predispô-las a participarem de um trabalho de intervenção que gostaríamos de realizar em parceria com todos os envolvidos (diretores, educadores e funcionários de apoio).

Nesse contexto, acreditamos que para alcançarmos um novo paradigma na educação familiar e escolar, que propicie o tão sonhado desenvolvimento pleno da criança, não podemos lançar mão de ações pontuais. Necessitamos de estudos e políticas públicas que contemplem de forma continuada, esclarecendo e amparando, os atores envolvidos na questão dos maus-tratos na infância, uma vez que as educadoras não se percebem como figuras decisivas para o rompimento do ciclo dessa violência, como também, não se vêem parceiras dos órgãos de proteção integral à criança.

Esse movimento se faz imprescindível para que, daqui a alguns anos, outra pesquisa sobre a temática não reencontre os mesmos e velhos problemas apontados em ambos os estudos, este e o de Brino & Williams (2003).

Sendo assim, esta pesquisa não se esgota, pois se faz necessário desvelar e acompanhar essas questões por meio de novos estudos, uma vez que acreditamos serem os maus-tratos e a violência, a negação à infância plena e saudável, e por não pactuarmos com essa situação, pensamos que somente por meio da ampliação do conhecimento e da informação em ambas as esferas, família e escola, que poderemos possibilitar ações de mudanças de comportamentos “cristalizados” e de representações sociais inadequadas ao contexto atual.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **Confissões de magistro**. Ângelo Ricci (Trad.). São Paulo: Abril Cultural, 1973. v. 6. (Os Pensadores).

ALGERI, S.; SOUZA, L. M. Violência contra crianças e adolescentes: um desafio no cotidiano da equipe de enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, 14 (4), jul./ago., 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n4/pt\\_v14n4a23.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n4/pt_v14n4a23.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2008.

ALMEIDA, S. F. C.; SANTOS, M. C. A. B.; ROSSI, T. M. F. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 3, p. 277-286, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n3/04.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2008.

ARAÚJO, M. F. Violência conjugal: uma proposta de intervenção com casais. CARNEIRO, T. F. (Org.). **Família e Casal: arranjos e demandas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 185- 199. v. 15. (Coleção Teologia e Ciências Humanas)

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Dora Flaksman (Trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, S. G. et al. Violência e representação social na adolescência no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Publica**. p. 43-51, 2004. Disponível em: <[http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S102049892004000700006&script=sci\\_arttext](http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S102049892004000700006&script=sci_arttext)>. Acesso em: 17 jun. 2007.

AURORA. Entrevista com Sérgio Adorno. **Revista Aurora: Revista digital de Arte, Mídia e Política – NEAMP – Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política, Programa de Estudos Pós Graduação em Ciências Sociais, PUC-SP**, v.7, p. 12, jan. 2010. Disponível em: <[www.pucsp.br/revistaurora/ed7\\_v\\_janeiro\\_2010/.../7\\_entrevista.pdf](http://www.pucsp.br/revistaurora/ed7_v_janeiro_2010/.../7_entrevista.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2010.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. **Mania de Bater**. São Paulo: Iglu, 2000.

\_\_\_\_\_. **Violência Doméstica contra crianças e adolescentes: um cenário em (des)construção**. UNICEF. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap\\_01.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_01.pdf)>. Acesso em: 18 jun.2007.

\_\_\_\_\_. **Violência Pequenas Vítimas.** Situação da Infância Brasileira. 2006. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/Pags\\_020\\_039\\_Violencia2.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Pags_020_039_Violencia2.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2007.

BARROS, M. N. F.; SUGUIHIRO, V. L. T. A interdisciplinaridade como instrumento de inclusão social: desvelando realidades violentas. **Revista Virtual Textos & Contextos**, Porto Alegre, n. 2, p. 1-16, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/textos/anteriores/ano2/interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 24 set.2007.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1985.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação Matemática:** uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Deputado Alexandre Silveira. Câmara Federal. **COMISSÃO DE SEGURIDADE SOCIAL E FAMÍLIA: PROJETO DE LEI** No 1.106, DE 2007. Relator: Deputado Geraldo Thadeu. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/501088.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 29 abr. 2007.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2)>. Acesso em: 17 ago. 2010.

BRASIL. **DECRETO Nº 17.943-A DE 12 DE OUTUBRO DE 1927.** Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2010.

BRASIL. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.** Lei Federal nº 8.069, de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Educação melhora, mas ainda apresenta desafios.** Sala de Imprensa:

Síntese de Indicadores Sociais, 2008. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1233&](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&)>  
Acesso em: 06 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar:** orientações para a prática em serviço. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2002.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. **Interação em Psicologia**, São Carlos, 7(2), p. 1-10, 2003. Disponível em:

<[http://www.ufscar.br/laprev/arquivos/publicacoes/Capacitacao\\_do\\_educador\\_acerca\\_do\\_abuso\\_sexual\\_infantil.pdf](http://www.ufscar.br/laprev/arquivos/publicacoes/Capacitacao_do_educador_acerca_do_abuso_sexual_infantil.pdf)>. Acesso em: 29 abr.2007.

CALVENTE, C. Prefácio. In: FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C (Org.). **O fim do silêncio na violência intrafamiliar:** teoria e prática. São Paulo: Ágora, 2002.

CECCONELLO, A. M. **A Resiliência e Vulnerabilidade em Famílias em Situação de Risco**. 2003. 320f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003. Disponível em:

<[http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/alessandra\\_tese.pdf](http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/alessandra_tese.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2008.

CECCONELLO, A. M.; ANTONI, C. D.; KOLLER, S. H. Práticas Educativas, Estilos Parentais e Abuso Físico no Contexto. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. esp., p. 45-54, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>>. Acesso: 9 fev. 2008.

CORTELLA, M. S. A criança e seu mundo (palestra). **Café Filosófico**. TV Cultura, jul. 2005. Disponível em: < <http://www.slideshare.net/rodrigocleite/p-a-l-e-s-t-r-a-mario-sergio-cortella-a-criana-no-seu-mundo>>. Disponível em:

<[http://video.google.com.br/videoplay?docid=3481854857401771749&ei=O08RS4P7FJ\\_arQKjmKj0Cg&q=cortella&hl=pt-BR#](http://video.google.com.br/videoplay?docid=3481854857401771749&ei=O08RS4P7FJ_arQKjmKj0Cg&q=cortella&hl=pt-BR#)>. Acesso em: 03 set. 2007.

COSTA, A. C. G. **ECA na escola:** Entrevista com o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa. PRÓMENINO, Fundação Telefônica (Brasil), 2006. Disponível em:

<<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/4eacc7b3-35dd-4a57-9a2e-50e20db6583b/Default.aspx>>. Acesso em: 02 ago. 2008.

CRUZ NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 51-66.

D'FONSECA, S. M.; WILLIAMS, L. C. A. **Clubinho**: Intervenção psicoterapêutica com crianças vítimas ou em risco de violência física intrafamiliar. LAPREV, São Carlos, 2003.

Disponível em:

<[http://www.ufscar.br/laprev/arquivos/publicacoes/Clubinho\\_Intervencao\\_psicoterapeutica\\_com\\_crianças\\_vitimas\\_de\\_violencia\\_fisica\\_intrafamiliar.pdf](http://www.ufscar.br/laprev/arquivos/publicacoes/Clubinho_Intervencao_psicoterapeutica_com_crianças_vitimas_de_violencia_fisica_intrafamiliar.pdf)>.

Acesso em: 17 jun. 2007.

DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar **Estudos de psicologia**, Natal, v. 5, n. 2, p. 347-381, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a04v05n2.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2007.

DELUQUI, C. G. A Síndrome da criança espancada. **Rev. Pediatría**. São Paulo, v. 4, p. 26-34, 1982. Disponível em: <<http://www.pediatrasiapaulo.usp.br/upload/pdf/725.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2007.

DESLANDES, S. F. Atenção a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: análise de um serviço. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.10, sup. 11, p. 177-187, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/esp/v10s1/v10sup11a13.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2007.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA (Portugal) (Ed.). **DPLP**.

Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/sobre.aspx>>.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que Protege**: enfrentando a violência contra crianças enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote\\_eletronico.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2008.

FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C (Org.). **O fim do silêncio na violência intrafamiliar**: teoria e prática. São Paulo: Ágora, 2002.

FERREIRA, A. L. et al. **Guia de atuação frente a maus-tratos na infância e na adolescência**: Orientações para pediatras e demais profissionais que trabalham com crianças e adolescentes. 2. ed. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em:

<[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/MausTratos\\_SBP.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/MausTratos_SBP.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. MACHADO, R. (Org.; Trad.; Rev.). Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GUIMARÃES, L. Teoria da Espontaneidade do Desenvolvimento Infantil. **ABASP**, jul. 2005. Disponível em: < [http://www.asbap.com.br/producao/principais\\_conceitos\\_tedi.pdf](http://www.asbap.com.br/producao/principais_conceitos_tedi.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2010.

HEDER, F. M. **Socialização para a cidadania**: limites e possibilidades no universo das Organizações Não-Governamentais. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LIMA, L. P. **A Educação Infantil diante da violência doméstica contra a criança**: compreendendo sentidos e práticas. 2008. 232f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde.../dissertacaoluciana.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde.../dissertacaoluciana.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2009.

LORENCINI, B. D. B.; FERRARI, D. C. A.; GARCIA, M. R. C. Conceito de redes. In: FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C (Org.). **O fim do silêncio na violência intrafamiliar**: teoria e prática. São Paulo: Ágora, 2002, p. 298 - 309.

LORENZI, G. W. **História dos direitos da infância**. 2008. Disponível em: <<http://www.promeninno.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/22c53769-abb5-4377-81a8-2beb4301a927/Default.aspx>>. Acesso em: 13 maio 2010.

MAIA, J. M. D.; WILLIAMS, L. C. A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas psicologia**, São Carlos, v.13, n. 2, p. 91-103, dez. 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2005000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1413-389X. Acesso em: 20 jan. 2008.

MATTOS, G. O. A questão do disciplinamento corporal. In: FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. (Org.). **O fim do silêncio na violência intrafamiliar**: teoria e prática. São Paulo: Ágora, 2002, p. 122-130.

MEDRANO, C. A. **Do silêncio ao brincar**: história do presente da saúde pública, da psicanálise da infância. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONOGRAFIAS. NET. **Regras da ABNT**. Disponível em:  
<<http://www.monografia.net/abnt/index.htm>>. Acesso em: 3 fev. 2008.

MOSCOVICI, S. **A representação social na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NEUMANN, M. **O que é violência doméstica contra a criança e o adolescente**. Disponível em: <[http://www.cedeca.org.br/PDF/violencia\\_domestica\\_marcelo\\_neumman.pdf](http://www.cedeca.org.br/PDF/violencia_domestica_marcelo_neumman.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2007.

NOVA ESCOLA. A Escola contra a violência doméstica. **Revista Nova Escola**. Encarte Especial. São Paulo: Fundação Victor Civita, dez. 2007.

NÓVOA, A. (Org) **Profissão: Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1991.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Informe mundial sobre la violencia y salud**. Genebra (SWZ): OMS; 2002.

PEREZ, M. C. A. **Infância, Família e Escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema, 2007.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2006.

RIBEIRO, M. M.; ROSSO, A. J.; MARTINS, R. B. Violência Doméstica: a realidade velada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 2004, v. 85, n. 209/210/211, p. 114-125. Disponível em: < [www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/93/95](http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/93/95)>. Acesso em: 14 jun. 2007.

ROCHA, R. C. L. História da Infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Analecta**, Guarapuava, v. 3, n. 2, p. 51-63, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v3n2/artigo%204%20hist%F3ria%20da%20inf%20ncia.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

RODRIGUES, C. Belinda Mandelbaum fala sobre estrutura familiar e aprendizagem. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/belinda-mandelbaum-fala-estrutura-familiar-aprendizagem-584531.shtml>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou, Da educação**. FERREIRA, R. L.(Trad.). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, C. L. A. Conhecer, capacitar, prevenir: uma proposta interdisciplinar de enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes no Município de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. In: **CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**. 2004, p. 1-15 Coimbra. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CleideLavoratti\\_AdalgisaSantos.pdf](http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CleideLavoratti_AdalgisaSantos.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2008.

SÃO PAULO. CONDECA (Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente). **Combate à violência contra a criança e o adolescente** - sumário. Disponível em: <[http://www.condeca.sp.gov.br/eventos\\_re/ii\\_forum\\_paulista/c8.pdf](http://www.condeca.sp.gov.br/eventos_re/ii_forum_paulista/c8.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2010.

\_\_\_\_\_. CONDECA (Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente). **Conselho Tutelar**. Disponível em: <<http://www.condeca.sp.gov.br/pagina.asp?pag=tutel>>. Acesso em: 12 out. 2010.

SÃO PAULO. CVE (Centro de Vigilância Epidemiológica). Maus-Tratos Contra Crianças e Adolescentes. **BEPA** (Boletim Epidemiológico Paulista), n. 5, maio 2004. Disponível em: <[http://www.cve.saude.sp.gov.br/agencia/bepa5\\_adol.htm](http://www.cve.saude.sp.gov.br/agencia/bepa5_adol.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2007.

SCHERER, E. A.; SCHERER, Z. A. P. A criança maltratada: uma revisão da literatura. **Revista latino-americana. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 4, p. 22-29, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n4/12380.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2007.

SCODELÁRIO, A. S. A família abusiva. In: FERRARI, D.C.A.; VECINA, T.C.C (Org.). **O fim do silêncio na violência intrafamiliar: teoria e prática**. São Paulo: Ágora, 2002. p. 95-106.

SILVA, M. G. Leitura Crítica de alguns aspectos do filme: O Despertar de Um Homem (Ensaio). **Revista da Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social do Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 15-22, jun. 1996.

VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VIEIRA, E. L. R.; KATZ, C. R. T.; COLARES, V. Indicadores de Maus-Tratos em Crianças e Adolescentes para Uso na Prática da Odontopediatria. **Odontologia Clín-Científ**. Recife, v. 7, n. 2, p. 113-118, abr./jun. 2008. Disponível em: <[www.cro-pe.org.br/revista/v7n2/3.pdf](http://www.cro-pe.org.br/revista/v7n2/3.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2009.

WEBER, M. A. L.; GUZZO, R. S. L. Violência Doméstica e Rede de Proteção: Dificuldades, Responsabilidades e Compromissos. **Em Debate, Revista do Departamento de Serviço Social PUC – Rio**, Rio de Janeiro, n. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em: 31 jan. 2008.

**APÊNDICES**

- A -

### **APRESENTAÇÃO DA PESQUISA:**

Esta pesquisa é parte integrante de um projeto de iniciação científica, PIBIC/CNPq, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, do curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Bauru/SP, desenvolvida pela aluna Raquel Morato do Amaral Costa, com orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Márcia. C. A. Perez, contando com a autorização da Secretaria Municipal de Ensino para a sua realização.

Esclarecemos que o objetivo da presente pesquisa é o de verificar a percepção dos profissionais da educação na Educação Infantil, acerca da dos casos de maus-tratos, suspeitados e/ou comprovados, em seus alunos.

Desse modo, apresentamos o questionário em anexo e solicitamos seu preenchimento, garantindo o anonimato, tanto das instituições, quanto dos participantes desta pesquisa.

- B -

Escola n. \_\_\_\_\_

Questionário n. \_\_\_\_\_

**Sexo:**

**Idade:**

**Formação inicial:**

**Ano de Conclusão:**

**Formação continuada:**

**Ano de Conclusão:**

**Último curso:**

**Ano de Conclusão:**

**Tempo de Docência:** \_\_\_\_\_ anos

**Experiência:** ( ) Educação Infantil: \_\_\_\_\_ anos

**Ensino Fundamental:** \_\_\_\_\_ anos

Agradecemos sua participação e reiteramos o anonimato dos participantes  
Por favor responda as questões na folha em anexo, sinalizando a numeração.

---

1. Em sua graduação a temática violência contra a criança foi abordada?  
 SIM       NÃO  
Em qual disciplina? \_\_\_\_\_
  
2. Participa de cursos voltados a professores?  SIM       NÃO  
Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
3. Participou de cursos de formação continuada sobre violência contra a criança?  SIM       NÃO  
Qual(is)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
4. Qual a forma de acesso à informação que vc mais utiliza?  
 Jornais       Revistas       Cursos       internet  
 Outros \_\_\_\_\_
  
5. Em algum deles a temática de violência ou maus-tratos contra a criança foi abordada?  
 SIM       NÃO
  
6. Considera seus conhecimentos sobre violência contra a criança, suficientes?  
 SIM       NÃO
  
7. Já suspeitou de algum caso?  
 SIM / Quantos?: \_\_\_\_\_       NÃO
  
8. Levou ao conhecimento de seus superiores?       SIM       NÃO
  
9. Teve alguma orientação (nos cursos ou da própria escola), sobre como proceder em casos suspeitos e/ou comprovados?  SIM       NÃO
  
10. Conhece alguém que já tenha denunciado algum caso?  
 SIM / Quantos?: \_\_\_\_\_       NÃO

11. Já denunciou casos comprovados e/ou suspeitados?  
( ) SIM / Quantos?: \_\_\_\_\_ ( ) NÃO
12. Em caso afirmativo, você ofereceu denúncia:  
Como professor ( ) Denúncia anônima ( )
13. O Conselho Tutelar já esteve presente em sua escola?  
( ) SIM / Qual frequência? \_\_\_\_\_ ( ) NÃO
14. Vc já acompanhou algum caso atendido pelo Conselho Tutelar?  
( ) SIM / Quantos?: \_\_\_\_\_ ( ) NÃO
15. Em caso afirmativo, pensa que o atendimento foi:  
( ) adequado ( ) inadequado Por quê? (cite os motivos na folha em anexo)
16. Qual sua opinião ou conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)?  
(Responda na folha em anexo)
17. Sabe do que trata o art. 245 do ECA e quais suas implicações?  
(Responda na folha em anexo)

**ANEXOS**

- A -

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
concepções e posicionamentos dos profissionais da educação**

As informações contidas nesta folha, fornecidas por RAQUEL MORATO DO AMARAL COSTA têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).

Esta pesquisa é parte integrante de um projeto de iniciação científica, com apoio PIBIC/CNPq, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”(UNESP), do curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Bauru/SP, desenvolvida pela aluna supracitada, com orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Márcia. C. A. Perez, contando com a autorização da Secretaria Municipal de Ensino para a sua realização. O objetivo da presente pesquisa é o de verificar a percepção dos profissionais da educação na Educação Infantil, acerca da dos casos de maus-tratos, suspeitados e/ou comprovados, em seus alunos.

Participaram desta pesquisa, em sua primeira fase, professores da rede municipal de educação infantil, perfazendo um total de 38 questionários respondidos. Na presente fase, 5 professores da rede, escolhidos pela relevância de suas respostas na fase anterior, serão entrevistados.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, sendo que asseguramos que não haverá, sob nenhuma circunstância, a divulgação de sua identidade e que os dados coletados estarão disponíveis somente para a revisão de pesquisadores e para publicações com propósitos científicos. Informamos, ainda, que os dados da(o) voluntária(o) serão identificados com um código, e não com o nome.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e, nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes, obedecendo aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Esclarecemos que você não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes devendo acrescentar elementos importantes à literatura. O pesquisador assume o compromisso de divulgar os resultados obtidos aos participantes, além da divulgação deste estudo em congressos, revistas científicas,

relatórios, encontros, preservando-se, sempre, o anonimato dos participantes e das instituições estudadas.

Informamos, ainda, que você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

Ao participar deste estudo você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através dos emails do pesquisadora (kel.morato@gmail.com), e/ou da orientadora (mcaperez@fc.unesp.br).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_ após a leitura e compreensão destas informações, concordo, voluntariamente, a participar desta pesquisa. Declaro, ainda, ter recebido todas as informações necessárias para a minha compreensão e confirmo que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Bauru, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 Telefone/ \_\_\_\_\_ email \_\_\_\_\_ do  
 participante: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: RAQUEL MORATO DO AMARAL COSTA

Email: kel.morato@gmail.com

Orientadora: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MÁRCIA CRISTINA ARGENTI PEREZ

email:mcaperez@fc.unesp.br

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis, bastando contatá-los para esclarecimento de quaisquer dúvidas

---

- B -

### **ROTEIRO-GUIA<sup>63</sup> PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS:**

Solicitar ao participante:

1. Dados pessoais: idade, estado civil, função para a qual foi contratada, função que realiza, tempo de rede, formação, se possui filhos (nº);
2. Conceitos sobre infância e família;
3. Sobre educação;
4. Sobre o papel do professor na educação infantil;
5. Qual o entendimento sobre violência intrafamiliar e doméstica;
6. Temática abordada na formação? Na formação continuada? Em cursos específicos?
7. A temática deveria ser abordada no curso de graduação?
8. Informações recebidas são consideradas suficientes?
9. Casos identificados *na e pela* EMEI;
10. Qual a sua atitude atualmente se identificasse e/ou suspeitasse de algum caso de violência na EMEI?
11. Conhecimento e opinião sobre aos órgãos de proteção à criança;
12. ECA – conhecimento e opinião.

---

<sup>63</sup> Instrumento adaptado de LIMA, L. P. *A Educação Infantil diante da violência doméstica contra a criança: compreendendo sentidos e práticas.*

- C -

### **ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO TUTELAR – Art. 136.**

**Em relação à Criança a ao Adolescente: Artigos; 98, 13, 56, 196 (VII), e 101.**

#### **Atender aos que tiverem seus direitos ameaçados:**

- Por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- Por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis;
- Ou em razão de sua conduta;
- Receber a comunicação (obrigatória);
- Dos casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos;
- As reiteradas faltas injustificadas ou de evasão escolar, após esgotados os recursos escolares;
- De elevados níveis de repetência.
- Requisição de certidões de nascimento e óbito de crianças ou adolescentes, quando necessário.

#### **Outras medidas:**

- Orientação, apoio e encaminhamento temporário;
- Determinar matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- Inclusão em programa de auxílio a família, à criança e ao adolescente;
- Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico em regime hospitalar ou ambulatorial;
- Inclusão em programa de auxílio, orientação e tratamento de alcoólatras e toxicômanos;
- Abrigo em entidade.

#### **Em relação aos pais ou responsáveis: Artigo 129**

Atender e aconselhar os pais ou responsável, podendo aplicar as seguintes medidas Art. 129:

- Encaminhamento a programas de promoção à família;
- Inclusão em programa de auxílio, orientação e tratamento de alcoólatra e toxicômanos;
- Encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;
- Encaminhamento para cursos ou programas de orientação;
- Obrigação de matricular o filho ou pupilo e de acompanhar seu aproveitamento escolar;
- Obrigação de encaminhar criança ou adolescente a tratamento especializado;
- Advertência.

**Em relação às Entidades de Atendimento: Artigos 90, 91, 95 e 191.**

- Receber a comunicação do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente sobre os registros de entidades não governamentais bem como sobre inscrição de programas e suas alterações.
- Fiscalizar as entidades governamentais e não governamentais, referidas no Art. 90.
- Iniciar procedimentos de apuração de irregularidades em entidades governamentais e não governamentais, mediante portaria onde consta, necessariamente, resumo dos fatos.

#### **Em relação ao Poder Executivo**

- Assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos de criança e do adolescente.

#### **Em relação às suas decisões**

- Promover a execução de suas decisões, podendo para tanto, requisitar o serviço público nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança e ainda expedir notificações:

#### **Em relação ao Ministério Público**

- Encaminhar notícias de fatos que constituam infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou do adolescente.
- Representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º. Inciso II da Constituição Federal.
- Representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do pátrio poder.

#### **Em relação à Autoridade Judiciária: Artigos 101 (I a VI), e 194**

- Encaminhar à autoridade judiciária os casos de competência dela.
- Providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, para o adolescente autor de ato infracional:
  - Encaminhamento aos pais, mediante termo;
  - Orientação, apoio e encaminhamento temporário;
  - Matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
  - Inclusão em programa de auxílio a família, à criança e ao adolescente;
  - Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico em regime hospitalar ou ambulatorial;
  - Representar à Justiça:
    - Para efeito de procedimento para imposição de penalidade administrativa por infração às normas de proteção à criança e ao adolescente.
  - Nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.