



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara – SP**

**LUÍSA LEÔNCIO MONTI**

**ESTUDO SOBRE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA A**  
**CRIANÇA: CONHECIMENTOS E ATITUDES DE PROFESSORES DA**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL**



**ARARAQUARA - SP**

**2020**

LUÍSA LEÔNCIO MONTI

**ESTUDO SOBRE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA A  
CRIANÇA: CONHECIMENTOS E ATITUDES DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

**Bolsa:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

ARARAQUARA - SP

2020

M791e Monti, Luísa Leôncio  
Estudo sobre violência intrafamiliar contra a criança :  
Conhecimentos e atitudes de professores da Educação  
Infantil / Luísa Leôncio Monti. -- Araraquara, 2020  
153 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Maus-tratos infantis. 2. Violência intrafamiliar. 3.  
Professores Formação. 4. Educação Infantil. 5. Teoria  
bioecológica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LUÍSA LEÔNCIO MONTI

**ESTUDO SOBRE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA A  
CRIANÇA: CONHECIMENTOS E ATITUDES DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

**Bolsa:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Data da Defesa: 20/fevereiro/2020.

**Membros componentes da banca examinadora:**

**Presidente e Orientador: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo**

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez**

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Gabriela Maffei Moreira Malagolli**

Centro Universitário Estácio – Campus de Ribeirão Preto

---

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus Araraquara

À minha incrível família: papai, mamãe e irmãs. Meu alicerce, meu ponto de conforto. É por vocês e com vocês que meu sonho se torna realidade. Obrigada pelo amor e apoio incessantes.

## AGRADECIMENTOS

À minha amada família: papai, mamãe, Júlia e Helena, pelo incentivo e dedicação incondicionais. Vocês me fazem compreender o verdadeiro sentido de ser família. Eu amo vocês!

Ao Caio, meu namorado. Por me apoiar todas as horas do dia. Por me ajudar incessantemente e tão amorosamente. Por comemorar a cada conquista junto comigo. Sem você ao meu lado, nada teria sentido.

À Stella, amiga que fiz ao longo dessa caminhada acadêmica na UNESP. Você tornou tudo mais suportável. Obrigada pelo apoio imensurável.

Aos amigos com os quais divido um lar: Bianca, Pedro e Letícia. Vocês fizeram toda a diferença nessa trajetória, obrigada pelo ombro amigo, conselhos e puxões de orelha. Vocês são incríveis. Especialmente à Bianca, por dividir o mundo da Educação comigo e atravessar essa fase junto a mim.

Às amigas de Catanduva: Adele, Lorena, Natália, Viviane, Isabele e Ana Júlia. Vivemos e crescemos juntas. Hoje vejo mulheres lindas e independentes em cada uma de vocês. Vocês ajudaram a construir quem sou hoje. Por isso, meu carinho eterno.

À Raphaela e à Luiza que acompanharam o início dessa etapa. Vocês foram minha família em São Carlos e sempre terão lugar especial em meu coração.

À Profª Drª Sílvia, a quem sou especialmente grata. Obrigada pela oportunidade dada, pela serenidade e paciência ímpares com as quais me ajudou a realizar cada passo deste mestrado.

Às pequenas e grandes experiências vividas nessa trajetória acadêmica dentro da UNESP, universidade essa que foi uma das mais prazerosas surpresas da minha vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Às escolas que me receberam de forma tão acolhedora.

A vocês, meu muito obrigada!

“Há um país chamado Infância, cuja localização ninguém conhece ao certo. Pode ficar lá onde mora o Papai Noel, no Polo Norte; ao Sul do Equador, onde não existe pecado; ou nas florestas da Amazônia ou na África misteriosa, ou mesmo na velha Europa. Os habitantes deste país deslocam-se em naves siderais, mergulham nas profundezas do oceano, caçam leões, aprisionam dragões. E depois, exaustos, tombam na cama. No dia seguinte, mais aventuras. Não há déjà vu no País da Infância. Não há tédio.

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no País da Infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a Infância é um lugar mítico que podem apenas imaginar quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando veem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, os garotos de classe média. Quando pedem, num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por um momento que seja, o país com que sonham.”

Moacyr Scliar (1989, p. 7)

## RESUMO

A violência intrafamiliar se constitui em uma das formas mais perpetradas de violência contra a criança, isso significa que a maior parte da violência infligida contra este grupo acontece dentro de casa, local esse que deveria conferir segurança. Neste cenário, encontramos na escola e no professor instrumentos de prevenção e proteção à criança quando se trata de violência, devido seu contato de caráter único com a criança. O presente estudo teve como objetivo investigar conhecimentos e atitudes de professores da Educação Infantil sobre a violência intrafamiliar contra a criança de zero a cinco anos e 11 meses, a partir da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner. Participaram da pesquisa 36 professoras, distribuídas em quatro CEMEIs diferentes, em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Foram utilizados dois tipos de instrumentos de coleta de dados: um questionário sobre formação e experiência docente e um questionário estilo escala de Likert sobre violência intrafamiliar contra a criança. As participantes foram todas mulheres, com idades entre 31 e 61 anos de idade, com tempo médio de formação de 23,2 anos de formação. Entre as entrevistadas, 25 afirmaram já terem identificado algum caso de violência intrafamiliar. Foram identificados encaminhamentos inadequados que acabam por agravar as condições que favorecem a violência. A pesquisa mostra que as profissionais têm preferência por entrar em contato com a família e/ou responsáveis pela vítima para a resolução do problema. Observou-se uma tendência em não se realizar a denúncia formal. Notou-se também um descontentamento geral das professoras em relação à formação inicial e continuada para o tema. As docentes relatam insegurança para atuar, devido às lacunas em sua formação, o que se traduz em uma hesitação em denunciar e apoio das práticas de senso comum e em crenças pessoais. Apontam-se como lacunas mais significativas: encaminhamentos a serem realizados, informações gerais sobre o enfrentamento da violência, capacitação em detectar precocemente os casos e o conhecimento acerca do papel do educador. É possível perceber a urgência pela formação, tanto pelos conhecimentos e atitudes considerados como inadequados, como pela demanda das próprias educadoras. A promoção de um microsistema (escola) que favoreça o desenvolvimento do indivíduo, assim como sua proteção, depende da capacitação de professores. Alerta-se a necessidade urgente de reformulação da formação de professores. Chama-se atenção ao fato de que existe uma falta de credibilidade nos órgãos que compõem a rede de apoio. Em suma, conclui-se que as profissionais são capazes de identificar situações e características de violência intrafamiliar contra a criança, contudo, não são capazes de dar os encaminhamentos adequados a estes casos. Reitera-se, portanto, o protagonismo do professor no enfrentamento da violência intrafamiliar contra a criança, colocando este profissional e a escola como interventores desta realidade.

**Palavras-chave:** Violência intrafamiliar. Formação de professores. Educação Infantil. Teoria Bioecológica.

## ABSTRACT

Intrafamily violence is one of the most perpetrated forms of violence against children, meaning that most of the violence inflicted against this group takes place within the home, which should provide security. In this scenario, we find in the school and in the teacher instruments of prevention and protection to the child when it comes to violence, due to its unique character contact with the child. This study aimed to investigate the knowledge and attitudes of Early Childhood Education teachers about intrafamily violence against children aged zero to five years and 11 months, based on the Bronfenbrenner Bioecological Theory. Thirty-six teachers, distributed in four different Cemeis, participated in the study in a city in the interior of the state of São Paulo. Two types of data collection instruments were used: a questionnaire on teacher training and experience and a Likert-style questionnaire on intrafamily violence against children. The participants were all women, aged between 31 and 61 years, with a mean training time of 23.2 years. Among the interviewees, 25 said they had already identified some case of intrafamily violence. Inadequate referrals were identified, which end up aggravating the conditions that favor violence. The research shows that professionals prefer to contact the family and/or guardian of the victim to solve the problem. There was a tendency not to make the formal complaint. It was also noted a general discontent of the teachers in relation to the initial and continued training for the theme. The teachers report insecurity to act, due to the gaps in their training, which translates into a hesitation to denounce and support practices in common sense and personal beliefs. The following are the most significant gaps: referrals to be made, general information on the confrontation of violence, capacity to detect cases early and knowledge about the role of the educator. It is possible to perceive the urgency by the formation, both by the knowledge and attitudes considered as inadequate, as by the demand of the educators themselves. The promotion of a microsystem (school) that favors the development of the individual, as well as its protection, depends on the training of teachers. There is an urgent need to reformulate teacher training. Attention is drawn to the fact that there is a lack of credibility in the bodies that make up the support network. In short, it is concluded that professionals can identify situations and characteristics of intrafamily violence against children, however, they are not able to give the appropriate referrals to these cases. Therefore, the teacher's role in confronting intrafamily violence against the child is reiterated, placing this professional and the school as intervener of this reality.

**Keywords:** Intrafamily violence. Teacher training. Early Childhood Education. Bioecological Theory.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>APA</b>	Associação Americana de Psicologia
<b>CEMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>Crami</b>	Centro Regional de Atenção aos Maus-Tratos na Infância
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>CREAS</b>	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>FUNABEM</b>	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
<b>HTPC</b>	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>NSPCC</b>	National Society for Prevention of Cruelty to Children
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAIF</b>	Programa de Atenção Integral às Famílias
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PSE</b>	Programa Saúde na Escola
<b>SAM</b>	Serviço de Assistência ao Menor
<b>SBE</b>	Síndrome do Bebê Espancado
<b>SBS</b>	Síndrome do Bebê Sacudido
<b>SUAS</b>	Sistema Único da Assistência Social
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Níveis de interação do contexto	<b>51</b>
<b>Figura 2:</b> Modelo multicausal da vitimização intrafamiliar de crianças e adolescentes	<b>54</b>
<b>Figura 3:</b> Fluxograma: o caminho da denúncia até a punição do agressor	<b>68</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Evolução das taxas de homicídios (em 100 mil) de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) no Brasil no decênio 2000-2010	<b>20</b>
<b>Gráfico 2:</b> Formação inicial das professoras participantes quanto à área de formação	<b>93</b>
<b>Gráfico 3:</b> Formação continuada da amostra quanto à área em cursos <i>stricto sensu</i> e <i>lato sensu</i> e frequência de participação em ordem decrescente	<b>95</b>
<b>Gráfico 4:</b> Frequência de participação em formação continuada em outros cursos distribuída por tema abordado	<b>96</b>
<b>Gráfico 5:</b> Locais ou instituições que ofertaram/organizaram os cursos frequentados	<b>97</b>
<b>Gráfico 6:</b> Comparação da média (em anos) de docência e docência na Educação Infantil	<b>103</b>
<b>Gráfico 7:</b> Comparação das respostas da amostra sobre a formação e experiência proporcionarem conhecimentos necessários ao enfrentamento da violência intrafamiliar contra a criança	<b>108</b>
<b>Gráfico 8:</b> Frequência relativa de respostas em cada um dos eixos temáticos	<b>110</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Indicadores de especificidade clara, baixa, moderada ou alta para avaliação da violência intrafamiliar	<b>45</b>
<b>Quadro 2:</b> Caracterização das escolas participantes	<b>80</b>
<b>Quadro 3:</b> Apresentação das professoras participantes	<b>83</b>
<b>Quadro 4:</b> Relação das questões e seus referentes eixos temáticos	<b>84</b>
<b>Quadro 5:</b> Sistematização das principais informações sobre formação das professoras das escolas E1, E2, E3 e E4	<b>91</b>
<b>Quadro 6:</b> Sistematização das principais informações sobre experiência profissional das professoras das escolas E1, E2, E3 e E4	<b>101</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Número de atendimentos de crianças (entre 0 e 9 anos) por violências segundo tipo de violência e faixa etária das vítimas no ano de 2011	<b>18</b>
<b>Tabela 2:</b> Número de atendimentos de crianças (<1 a 9 anos) por violência física segundo relação com o agressor e faixa etária no ano de 2011	<b>19</b>
<b>Tabela 3:</b> Procedimentos adotados frente à suspeita/identificação de violência intrafamiliar contra a criança	<b>105</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1. ASPECTOS HISTÓRICOS À CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA E A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA A CRIANÇA .....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 A construção da infância através dos séculos.....</b>	<b>24</b>
<b>1.2 Violência Intrafamiliar contra a criança: um quadro conceitual.....</b>	<b>35</b>
<b>2 A TEORIA BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER: UMA LEITURA SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA A CRIANÇA.....</b>	<b>47</b>
<b>2.1 Conceitos e pressupostos básicos do desenvolvimento humano no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner .....</b>	<b>48</b>
<b>2.2 O modelo multicausal de estudo da violência intrafamiliar .....</b>	<b>53</b>
<b>2.3 A rede de apoio como proteção da infância e prevenção da violência.....</b>	<b>60</b>
<i>2.3.1 Caminhos para a denúncia e encaminhamentos legais.....</i>	<i>66</i>
<i>2.3.2 Dificuldades de denúncia.....</i>	<i>68</i>
<b>2.4 A escola e sua responsabilidade no rompimento do pacto de silêncio.....</b>	<b>70</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 Procedimentos Éticos .....</b>	<b>78</b>
<b>3.2 Local .....</b>	<b>78</b>
<i>3.2.1 A cidade.....</i>	<i>79</i>
<i>3.2.2 As escolas .....</i>	<i>80</i>
<b>3.3 Participantes.....</b>	<b>82</b>
<b>3.4 Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>84</b>
<b>3.5 Elaboração e teste dos instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>84</b>
<b>3.6 Aplicação dos instrumentos .....</b>	<b>86</b>
<b>3.7 Análise de dados.....</b>	<b>86</b>

<b>4 FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA A CRIANÇA: ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>89</b>
<b>4.1 Panorama da formação e experiência docente da amostra pesquisada .....</b>	<b>89</b>
<i>4.1.1 Analisando a formação das professoras participantes.....</i>	<i>90</i>
<i>4.1.2 Experiência profissional: o que dizem os dados? .....</i>	<i>100</i>
<b>4.2 Explorando conhecimentos e atitudes sobre violência intrafamiliar: por dentro dos dados coletados .....</b>	<b>109</b>
<b>5 À GUIA DA CONCLUSÃO .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>144</b>
<b>Apêndice A – Questionário sobre Formação e Experiência Docente .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>148</b>
<b>Anexo A – Questões relacionadas ao problema da violência intrafamiliar que reflete no ambiente escolar .....</b>	<b>149</b>

## INTRODUÇÃO

Violência contra a criança é um tema que causa incômodo e indignação. Todos os dias, os meios de comunicação, através do globo, noticiam decorrências de maus-tratos infantis, perpetrados por familiares, conhecidos e desconhecidos. Todos os dias somos surpreendidos por notícias de barbáries e gravíssimas violações praticados por aqueles que deveriam zelar pela integridade de crianças e adolescentes. “(...) o que chega à luz pública, o que consegue furar o véu da vergonha, do estigma e do ocultamento, parece ser só a ponta do iceberg (...)” (WAISELFISZ, 2012). E embora a violência contra um ser tão vulnerável soe como um choque aqui e agora, em alguns contextos é um comportamento aceito culturalmente, sob o pretexto de “educar”, por exemplo.

A violência intrafamiliar é uma das formas mais perpetradas de violência contra a criança e o adolescente. Isso significa que a maior parte da violência infligida contra esse grupo acontece dentro de casa, local esse que deveria supostamente conferir segurança à essas vítimas. Consequentemente, existe a obrigação dessas vítimas conviverem com seu agressor sob o mesmo teto, conformando-se diante de um tratado de silenciamento, uma convenção não-dita que abarca todas as pessoas mais próximas nessa situação. Esse cenário traumático envolvido e perpetuado pela vergonha e o medo, geram efeitos catastróficos na formação da personalidade das vítimas – uma vez que se fala de crianças e adolescentes, é importante lembrar que esses são períodos cruciais para determinar o desenvolvimento do sujeito – além das gravíssimas consequências ao seu desenvolvimento físico e psicológico (GARBIN, QUEIROZ, COSTA e GARBIN, 2010, p. 208).

O interesse pela temática da violência contra a criança surgiu, em especial, após discussões sobre o tema, ao cursar a disciplina “Ensinando Crianças menores de três anos na Educação Infantil”, ministrada pela Profa. Dra. Alessandra Arce Hai na UFSCar, durante a graduação. O que despertou na pesquisadora o interesse em investigar a violência, tema da presente pesquisa, assim como a perspectiva de contribuir para a sua prevenção.

Ao notar que a disciplina optativa em questão foi a única a mencionar violência na primeira infância durante todo o curso de Pedagogia e, ainda, de forma rápida, não tomando mais que uma aula. Para além disso, notou-se a não existência de disciplinas e estudos para a compreensão das diferentes formas de infância e família. Foi possível

assim constatar a urgência em se pesquisar mais sobre violência contra a criança no sentido de promover uma infância saudável e que propicie o desenvolvimento infantil.

Este estudo justifica-se pela escassez de estudos na área de Formação de Professores em que seja abordada a violência intrafamiliar contra a primeira infância. A violência contra a criança compõe um grave problema de saúde pública mundial, de proporções epidêmicas (AZEVEDO & GUERRA, 1995). Segundo pesquisa realizada pelo *Department of Health* (1998 *apud* BRINO, 2014, p. 144), a cada 100 crianças, entre três e 15 serão vítimas de alguma forma de violência. Existe o agravante de que a violência que ocorre contra crianças menores de seis anos acontece, muito provavelmente, por pessoas próximas e até mesmo familiares, tornando muito difícil escancarar a situação para sua solução, aliado ao fato de que a criança nesta idade não tem um sentimento de autoproteção contra muitas das agressões por confundi-las com atos de carinho.

Neste cenário, a escola constitui papel central de proteção à criança, pois o professor é a figura de confiança mais próxima, que convive diariamente com a mesma e, tendo adquirido o conhecimento necessário sobre o tema durante sua formação, pode identificar a vítima e comunicar às autoridades competentes o mais rápido possível.

A criança se encontra em um grupo de vulnerabilidade, dada sua impossibilidade em se defender devido à pouca idade, especialmente na faixa etária de zero a cinco anos (AZEVEDO & GUERRA, 1995; BRASIL, 2018), assim como pela alta incidência de mortes, uma vez que entre 99 países, o Brasil ocupa o 4º lugar, com a taxa de 13,0 homicídios a cada 100 mil crianças e adolescentes (de 0 a 19 anos). Esta posição é superada apenas por El Salvador, Venezuela e Trinidad e Tobago. Quando se faz o recorte da faixa etária de zero a quatro anos de idade, o Brasil ocupa a 23ª posição (WAISELFISZ, 2012).

Deve-se esclarecer dois mitos que se propagam pelo desconhecimento de conceitos acerca do desenvolvimento normal infantil. O primeiro é a equívoca ideia de que crianças pequenas não desenvolverão consequências ao sofrerem práticas abusivas ou mesmo se forem negligenciadas por serem muito jovens e não entenderão ou perceberão a violência. O segundo é do castigo corporal infligido por pais e cuidadores em crianças sob pretexto de promover uma boa educação. Ambas as práticas são impreterivelmente entendidas como violência por comprometerem o desenvolvimento normal da criança, sendo que o castigo que acontece sob o pretexto de educar, não ensina o que é adequado, apenas a usar violência (BRINO, 2014).

Especificamente na violência intrafamiliar, que se refere às formas de abuso que acontecem entre membros de uma família, pais que se utilizam de maus-tratos ensinam a seus filhos que “(...) a violência é uma forma apropriada de resolução de conflitos e de relacionamento entre homens e mulheres (MALDONADO e WILLIAMS, 2005, p. 354). Esta prática resulta na construção de futuros adultos que acreditam que a força física deve ser o meio de se resolver conflitos (LUCÂNIA, VALEIRO, BARISON, MIYAKAZI, 2009; HABIGZANG, AZEVEDO, KOLLER, MACHADO, 2006). Por conseguinte, possibilitará um grande aumento da probabilidade de que, na próxima geração, exista um funcionamento familiar negativo (GOMIDE, 2010).

Como forma de exemplificar a gravidade da violência que ocorre contra crianças, serão dispostos dados de alguns dos documentos que discorrem sobre a violência no Brasil (BRASIL, 2009; WALSELFISZ, 2012; BRASIL, 2013; BRASIL 2017). No ano de 2006, o Ministério da Saúde estruturou o Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA), “(...) com a finalidade de viabilizar a obtenção de dados e divulgação de informações sobre violências e acidentes, o que possibilitará conhecer a magnitude desses graves problemas de saúde pública” (BRASIL, 2009). No primeiro ano de implantação do sistema VIVA, em 2006, os resultados nacionais indicaram que cerca de metade de todos os casos notificados no VIVA – no setor responsável pela vigilância das violências interpessoais e autoprovocadas – corresponderam a crianças e adolescentes, representando 47,6% de todas as notificações do período estudado (2006-2007) (BRASIL, 2013). Abaixo, na Tabela 1, são apresentadas estatísticas referentes a crianças vítimas de violência atendidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), no ano de 2011<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A notificação da violência intrafamiliar, entre outras violências, deve ser realizada de maneira compulsória e imediata nas situações em que envolvam crianças, adolescentes, mulheres e idosos, atendendo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069), Estatuto do Idoso (Lei 10.741) e a Notificação de Violência contra a Mulher (Lei 10.778). Tal notificação é realizada pelo gestor de saúde do SUS por meio do preenchimento de uma Ficha de Notificação, diante da suspeita de violência (WASELFISZ, 2012).

**Tabela 1** - Número de atendimentos de crianças (entre 0 e 9 anos) por violências segundo tipo de violência e faixa etária das vítimas no ano de 2011

Tipos de Violência	Número de atendimentos			
	< 1	1-4	5-9	Total
Física	1.114	1.549	2.258	4.921
Psicológica	322	874	1.796	2.992
Sexual	183	1.552	2.542	4.277
Negligência	1.893	2.846	1.425	6.164
<b>Total</b>	<b>3.512</b>	<b>6.821</b>	<b>8.021</b>	<b>18.354</b>

**Fonte:** Com base no Mapa da Violência 2012: Crianças e Adolescentes (WAISELFISZ, 2012).

São apontados 18.354 atendimentos de crianças entre 0 a 9<sup>2</sup> anos de idade no SUS, vítimas de violência, no ano de 2011. É possível observar que negligência foi o tipo de violência mais notificado contra crianças de até 9 anos, com 6.164 casos (33,5%), seguido da violência física, com 4.921 (26,8%), violência sexual, com 4.277 (23,3%) e violência psicológica, com 2.992 (16,3%), nos quais, na maior parte dos atendimentos o provável autor da agressão era um familiar (WAISELFISZ, 2012; BRASIL, 2013; BRASIL, 2017). É interessante que se pontue que os tipos de violência serão definidos e conceituados nos capítulos teóricos que se encontram a frente.

Com o objetivo de justificar o tipo de violência escolhida como objeto de pesquisa, a violência intrafamiliar, o documento Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas, publicado pelo Ministério dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018) demonstra, dentre as denúncias de violência no SUS, a identificação dos agressores. A Tabela 2 sistematiza os atendimentos de crianças, de 0 a 9 anos, por violência física e a relação com o agressor.

<sup>2</sup> A faixa etária apontada, de 0 a 9 anos, se deve às divisões feitas pelos estudos utilizados para embasar esta dissertação. Os estudos dividiram crianças e adolescentes nos grupos etários de: <1, 1-4, 5-9, 10-14 e 15-19, o que está pautado na definição encontrada no Estatuto da Criança e do Adolescente, que considera criança de 0 a 12 anos e, adolescente, de 12 a 19 anos. No caso da proposição desta dissertação, decidiu-se por utilizar a estatística de dois grupos; de 0 a 9 anos e de 0 a 19 anos de idade, uma vez que englobavam o público-alvo do estudo, de 0 a 5 anos e 11 meses.

**Tabela 2** - Número de atendimentos de crianças (<1 a 9 anos) por violência física segundo relação com o agressor e faixa etária no ano de 2011

Relação da vítima e o agressor	Número de atendimentos			
	<1	1-4	5-9	Total
<b>Pai</b>	189	302	368	859
<b>Mãe</b>	218	425	490	1.133
<b>Padrasto</b>	37	115	238	390
<b>Madrasta</b>	1	17	39	57
<b>Irmão</b>	37	32	63	132
<b>Amigo/conhecido</b>	102	129	461	692
<b>Desconhecido</b>	112	76	159	347
<b>Outros</b>	176	374	425	975
<b>Total</b>	872	1.470	2.243	4.585

**Fonte:** Com base na publicação Violência contra crianças e adolescentes: análise de cenários e propostas de políticas públicas, do Ministério dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018, p. 31).

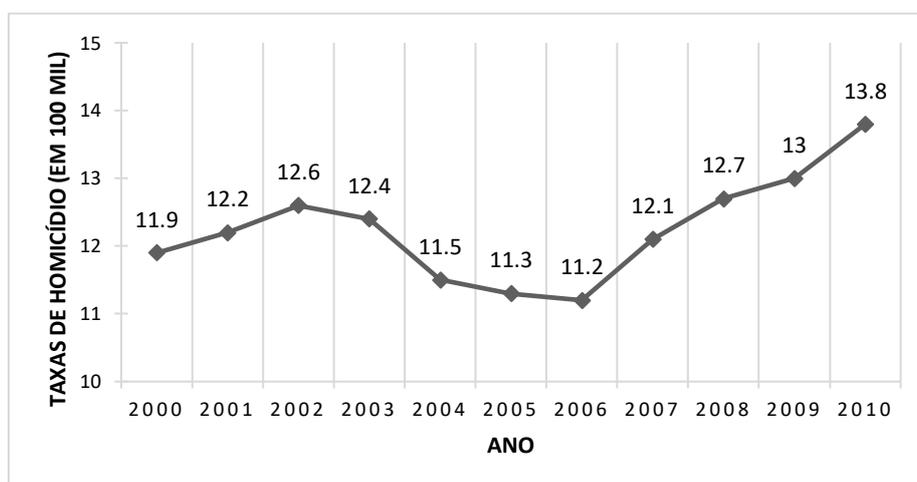
Ao considerar os atendimentos de casos de violência física no SUS no ano de 2011 e a relação da vítima com o agressor, observa-se que a maioria dos casos se dá no âmbito das relações intrafamiliares (BRASIL, 2018; WAISELFISZ, 2012). Os pais e responsáveis – pai, mãe, padrasto e madrasta – aparecem como principais responsáveis pelas violências, acometidas contra a faixa etária de 0 a 9 anos de idade, somando mais de 50% das notificações. É preciso considerar que, paralelamente aos atendimentos realizados pelo SUS, existem violências cotidianas que acontecem de forma afetiva e que não chegam ao conhecimento de instituições públicas, o que faz crer que o cenário real pode ser mais grave e desconhecido pela sociedade (BRASIL, 2018).

Portanto, para além de entender as dificuldades das instituições responsáveis pela segurança pública em conter o processo de aumento da violência, é preciso um olhar para as causas da degradação social que contribui efetivamente para intensificar o fenômeno da violência, (...) dentre eles a pobreza, a desigualdade social, o baixo acesso popular à justiça, à educação, à saúde, dentre outros, colocando as crianças e adolescentes em situação de risco e vulneráveis a todo tipo de violência (BRASIL, 2018, p. 32).

De acordo com dados do Mapa da Violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil, relatório realizado pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos da

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, sob a autoria de Julio J. Walselisz, o número de homicídios de crianças com menos de um ano de idade caiu, passando de 3,2 para 2,7 milhões. Ao se focalizar na faixa de crianças entre um e cinco anos de idade, é possível observar um aumento equivalente: de 1,12 para 1,27 homicídios para cada 100 mil crianças, o que mostra um crescimento de 13,5% durante a década (2000-2010) (WALSELFISZ, 2012). O Mapa da Violência 2012 também dispõe de dados sobre homicídios de crianças e adolescentes entre os anos de 2000 a 2010, organizados no gráfico a seguir:

**Gráfico 1** - Evolução das taxas de homicídios (em 100 mil) de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) no Brasil no decênio 2000-2010



Fonte: Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes (WALSELFISZ, 2012, p. 48).

O Gráfico 1 aponta uma clara tendência ao crescimento das taxas de homicídios na faixa etária de 0 a 19 anos de idade. A taxa de homicídios desde o ano de 2000, se encontra em uma crescente aceleração, sendo revertido no ano de 2003, ano do Estatuto e Campanha do Desarmamento. Nos anos seguintes, entre 2003 e 2006, há uma leve queda. A partir de 2006 a taxa de homicídio volta a crescer agressivamente, com um ritmo médio de 5,5% ao ano (WALSELFISZ, 2012).

O Boletim Viva: Vigilância e Acidentes: 2013 e 2014, publicado em 2017, cita que, no ano de 2013, as notificações de violência doméstica somaram um total de 188.624, sendo que, 29.784 (15,8%) eram contra crianças de 0 a 9 anos. Novamente, predominou como forma de violência a negligência (50,1%), seguido da violência física (28,6%), violência sexual (28,4%) e violência psicológica (17,5%) (BRASIL, 2017).

A área de estudo da violência contra a criança descreve um ponto comum em todas as produções: ainda que as estatísticas mostrem números altíssimos de violência contra a criança, é estimado que este número seja muito maior, devido a subnotificação, dificuldade de denúncia, entre outros (GARBIN, QUEIROZ, COSTA e GARBIN, 2010). São inúmeros os fatores históricos e culturais que naturalizam ou ajudam a esconder a violência (CECCONELLO, DE ANTONI e KOLLER, 2003), o que adentraremos adequadamente mais adiante nesta dissertação. É por isso que o estudo da violência se faz necessário, a fim de contribuir com conhecimentos científicos, sociais e econômicos. A prevenção tem sido entendida como melhor alternativa para a problemática aqui discutida, contudo, por não ser vista como prioridade, permanece um desafio (GARBIN, QUEIROZ, COSTA e GARBIN, 2010).

Existe a necessidade imanente de que o professor desenvolva habilidades com o intuito de lidar com o assunto em sala de aula e poder identificar casos de violência contra a criança. Principalmente, na etapa da Educação Infantil – que atende crianças de até 5 anos e 11 meses –, existe a dificuldade em se relatar o abuso devido as habilidades cognitivas e verbais necessárias ao ato de denunciar (BRINO e WILLIAMS, 2008). Professores capacitados podem identificar precocemente características de abuso, o que pode romper o ciclo de violência antes do esperado e amenizar as possíveis consequências.

A pesquisa aqui realizada, além de defender a proteção dos direitos das crianças, beneficia a educação, pois o conhecimento gerado pode incidir em trazer reflexos na formação de professores, especialmente de profissionais da Educação Infantil, que estão próximos a criança e poderão se constituir em agentes responsáveis pela identificação da violência e conseqüentemente estarão agindo na proteção incondicional das crianças mais precocemente. Portanto, é necessário ressaltar que esta pesquisa responde a uma necessidade social.

O fenômeno abordado é um problema de relevância social e científica e, ao se pesquisar esse assunto, seus resultados poderão trazer contribuições no sentido de orientar tanto práticas educativas, quanto políticas públicas de prevenção à violência voltadas para a criança. Assim como tem o poder de disseminar o valor da função central que o professor tem na identificação, prevenção e intervenção da violência contra a criança.

E é neste panorama que se desenvolve a presente pesquisa, com o objetivo geral de investigar as conhecimentos e atitudes de professores(as) da Educação Infantil sobre a violência intrafamiliar contra a criança de zero a cinco anos e 11 meses.

O capítulo 1 desta dissertação, intitulado “Aspectos Históricos à Construção da Infância e a Violência Intrafamiliar contra a Criança”, está dividido em dois itens. O item um, “A Construção da infância através dos séculos”, descreve a construção da infância por meio da perspectiva de Ariès e, o item dois, traz a conceituação de violência intrafamiliar contra a criança e o percurso até se chegar à formulação das perguntas que nortearam a investigação.

O capítulo 2, “A Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: uma Leitura sobre a Violência Intrafamiliar contra a criança”, está subdividido em cinco itens, abordando, sucessivamente: as origens da Teoria Bioecológica; os pressupostos básicos de desenvolvimento humano sob a lógica da Teoria Bioecológica; o modelo multicausal de estudo da violência intrafamiliar; a rede de apoio como proteção da infância e prevenção da violência e, por último, a escola e sua responsabilidade para com o rompimento do pacto de silêncio.

No terceiro capítulo, nomeado “Procedimentos Metodológicos da Pesquisa”, serão apontados os caminhos metodológicos optados e os procedimentos lógicos utilizados durante esta investigação científica. No primeiro item deste capítulo, serão apresentados os objetivos gerais e específicos da pesquisa; o item dois, contém a natureza e o delineamento selecionados para a realização do estudo; o item três descreve o local de realização da pesquisa e sua caracterização; o quarto item descreve participantes da pesquisa; o quinto item relata os procedimentos éticos seguidos; o item seis identifica os instrumentos de coleta de dados; o sétimo item dispõe sobre a elaboração e validação dos instrumentos de coleta de dados; o item oito narra a aplicação dos instrumentos de coleta de dados e, o último item, número nove, detalha os procedimentos de análise de dados.

O quarto é destinado à análise dos dados, nomeado “Formação, Experiência e Percepção Docente sobre a Violência Intrafamiliar contra a Criança: Análise de Dados e Discussão”. Primeiramente serão apresentados e discutidos os dados obtidos por meio do Questionário sobre Formação e Experiência Docente, sendo expostos de maneira quantitativa no item “Panorama da formação e experiência docente da amostra pesquisada”. Em seguida, serão apresentados os dados do questionário estilo escala de Likert, no item “Explorando Conhecimentos e Atitudes sobre Violência Intrafamiliar: Por Dentro dos Dados Coletados”.

No último capítulo, intitulado “À Guisa da Conclusão”, será feita a amarração dos dados com as discussões introduzidas nos capítulos teóricos. Serão retomados dados e compartilhados os resultados de maior relevância encontrados por meio desta

investigação. Ainda neste capítulo, realizar-se-á o encerramento da pesquisa conduzida. Neste momento ecoarão provocações e inquietações, assim como algumas perspectivas e questionamentos levantados ao longo da leitura desta dissertação.

## **1. ASPECTOS HISTÓRICOS À CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA E A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA A CRIANÇA**

A infância tem se constituído campo de estudo em diferentes áreas do saber, determinando inúmeras imagens sociais sobre a criança. Contudo, as concepções de infância construídas historicamente têm algo em comum: são baseadas em uma perspectiva adultocêntrica. Enxerga-se uma necessidade de romper com este modelo, até então instituído, que dissimula a realidade social e cultural que envolve a criança. O interesse histórico pela infância como construção social é tese de Philippe Ariès (1986), autor e historiador francês que apresenta grandes contribuições para a área, compreendendo a infância de forma intrinsecamente ligada à história da família e às relações de produção. A constituição da infância recente é, ao mesmo tempo, causa e consequência da violência, das relações de poder constituídas historicamente, do patriarcado, dentre outras passagens marcantes na história do mundo. No primeiro item, será narrada a construção da infância, embasada de forma central, na teoria de Ariès, dispensando também enfoque aos marcos históricos brasileiros que ajudaram a consolidar certos aspectos dessa infância. Na sequência, abordar-se-ão algumas leituras de escopo teórico a fim de apresentar constructos que edificam esta investigação, conceituando a violência intrafamiliar contra a criança, temática central a esta dissertação.

### **1.1 A construção da infância através dos séculos**

Toda criança é sujeito de direito, de condições peculiares de desenvolvimento e prioridade no que diz respeito ao paradigma da proteção integral em lei. Mas nem sempre foi assim. A representação da infância ganha complexidade no decorrer da história. A criança torna-se objeto de preocupação na medida em que as sociedades querem potencializar seus futuros cidadãos. Nesse sentido, a inserção da criança na sociedade ganha novas significações, respondendo a necessidades econômicas e desenvolvimento científico.

De acordo com Assis (1994), relatos históricos apontam que, nas sociedades antigas, o infanticídio era uma prática utilizada. No mesmo sentido, Ariès (1981) afirma que o infanticídio era utilizado como meio de eliminar crianças que nasciam com defeitos nas civilizações antigas. Outra prática comum era a eliminação de crianças visando equilíbrio dos sexos, corte de despesas financeiras ou apenas pelo direito que o pai detinha sobre a vida do filho.

Existem também um histórico de punições e castigos físicos normalizados datados desde a antiguidade. Encontram-se relatos de uma lei hebraica, entre 1250-1225 a.C., que instrui pais, caso seus filhos os desobedeçam, a apedrejá-los até a morte (ASSIS, 1994). Na era cristã, em torno dos séculos IV e V, as práticas disciplinares envolvendo castigos físicos são amenizados. Para Richard e Lyman (1975) tal amenização partiu de padres da época: “Castigá-los, umas vezes com um olhar severo, outras com palavras incisivas, outras com repreensão (...) é preferível que em todo o momento tenham os golpes, mas sem recebê-los” (p. 110).

Passa-se ao século XII, onde a infância não havia sido descoberta, segundo tese sustentada por Phillippe Ariès (1981):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 1981, p. 17).

Ariès (1981) faz menção também à falta de apego pelas famílias em relação às crianças por se tratar de algo considerado uma “perda eventual”. Contudo, não devemos confundir essa falta de sentimento de infância com negligência e abandono. O desconhecimento do sentimento de infância diz respeito à falta de consciência em relação às particularidades infantis e à sua distinção do adulto. Enxergava-se a criança como miniatura do adulto, explicitando o desconhecimento de suas particularidades. Assim como Ariès (1981), o historiador francês Jean-Louis Flandrin (1984, p. 1) afirma que: “(...) la infância es una obsesión del pensamiento contemporáneo”, atribuindo à mesma tese de que existiu uma transformação da infância.

Principalmente, se são levadas em consideração as vestimentas da época, há de se confirmar a indiferença em relação à criança. Ao nascer, a criança era envolta em faixas de pano (cueiros) sem diferenciação alguma de sexo, assim permanecendo até os dois anos de idade, quando roupas de adultos em miniatura tomavam o lugar dos cueiros. As crianças eram vestidas como pequenos homens e mulheres, sem diferir do adulto, onde a única divergência notável era a roupa específica para cada classe social. Tais características persistem até o século XVI, onde somente neste período crianças começaram a aparecer de forma mais recorrente nas pinturas, desvinculadas à temas

religiosos<sup>3</sup>. Ainda assim, tal mudança não indicava transformação significativa de sentimento quanto à criança (ARIÈS, 1981; FLANDRIN, 1984).

Como um país de história recente, a descrição da construção da infância no Brasil aparece apenas no ano de 1549, no século XVI, onde Guerra (2011) inicia o relato do Brasil Colônia com a chegada dos primeiros padres da Companhia de Jesus, quando foi introduzida a ideia de castigos físicos, ao contrário do que acontecia anteriormente a sua chegada, os indígenas das diversas capitanias não utilizavam castigos físicos para disciplinar seus filhos. Antes da colonização, por conta da pluralidade de línguas e costumes, existiam diferentes organizações sociais e suas conseqüentes práticas de inserção da criança à vida adulta. De acordo com Cunha (2012), essas práticas variavam desde pesca com os pais, fiar algodão, até participação em guerras tribais. Com o processo de colonização, em 1500, as práticas foram drasticamente alteradas.

No ano de 1551, de acordo com Oliveira (2013), funda-se a primeira casa de recolhimento para menores, onde os Jesuítas retiravam crianças indígenas da convivência dos pais, pois estes tinham costumes considerados bárbaros. Buscando satisfazer os anseios da coroa portuguesa, os Jesuítas catequizavam crianças, para que a nova ordem social fosse passada aos pais por meio de seus filhos. Nesta época, foram adotadas práticas rígidas como palmatórias, varas de marmelo, cipós, galhos de goiabeira, entre outros. “(...) os colégios dos jesuítas nos primeiros dois séculos, depois os seminários e os colégios de padre, foram os grandes focos de irradiação de cultura no Brasil colonial” (FREIRE, 2001 apud MINELLA, 2006, p. 304).

No século XVI, crianças carentes emergem como questão social no Ocidente, o que fez surgir, em consequência, ações filantrópicas ligadas à Igreja, como em obras pias e grêmios (MINELLA, 2006). Entre os séculos XVI e XVII, diversos são os relatos de castigos físicos que resultavam em morte. Em relação às crianças escravas, estas sofriam violências muito mais cruéis que adultos, por terem um baixo valor de mercado. Além de castigos físicos severos, eram submetidas também a estupro. Existia a denúncia sobre tais atos, mas não a punição ou inibição das violências. Também na mesma época, era prática comum o abandono de crianças. Recém-nascidos eram deixados em calçadas, praias e lixeiras (OLIVEIRA, 2013).

Ainda de acordo com Ariès (1981), o primeiro sentimento de infância, definido pela “paparicação”, surgido no meio familiar, onde as crianças eram tidas como ingênuas,

---

<sup>3</sup> Anteriormente, entre os séculos XVII e XIV, as únicas menções às crianças em pinturas eram relacionados à temas bíblicos, desprovidas de características infantis (ARIÈS, 1981).

graciosas e uma distração para os adultos. Nota-se então, ao final do século XVII, uma modificação no sentimento de pais e filhos, coincidindo com a transição do feudalismo ao capitalismo. A burguesia da época visava uma educação específica para que seus filhos enfrentassem a aristocracia de forma satisfatória. Tal fato levou à constituição aos conceitos de infância e educação modernos, onde a criança não mais aprendia funções da vida através da convivência com adultos, mas por meio da escola. Ou seja, a criança deixou de ser misturada com os adultos, mas agora era mantida à distância, na escola, numa espécie de “quarentena”. E mais:

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se expressou sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação (ARIÈS, 1981, p. xi).

Mas, ao invés de a percepção da natureza da criança protegê-la, fez com que a atenção a ela destinada, cerceasse sua liberdade. O conceito de criança veio acompanhado de castigos severos, subordinação e dependência (VERONESE, 2013). Entre os séculos XVIII e XIX, ao passo que a violência corporal decaía, surgiram castigos substitutos, como por exemplo, enclausurar crianças por dias em quartos pequenos e escuros, apenas com direito a pão e água, com o objetivo correccional e educativo (DE MAUSE, 1975).

Ariès e DeMause mostram-se antagônicos, visto que a teoria do primeiro autor aponta no sentido de que a criança tradicional era feliz e que com o surgimento do conceito de infância, este conceito tirânico privou a criança de sua socialização e liberdade, resultando em castigos severos; enquanto o segundo autor teoriza que a situação da criança, através da história, foi melhorando. Ainda que suas teorias sejam opostas, suas divergências ajudam a entender que não há uma concordância unânime sobre qual período da história foi o pior, no sentido de trazer mais castigos físicos na relação pais e filhos.

Minella (2006) afirma que, no século XVIII surgem iniciativas privadas, sem finalidade missionária, com o intuito de lidar com a questão de crianças carentes. A autora ainda elabora que este período foi intitulado de “o século da criança na Europa”, o que assistiu ao avanço da industrialização, bem como na expansão do Estado e outros mecanismos de políticas sociais. “Nessa fase, as crianças, passam a ser deixadas nos hospícios de expostos, tendo as Rodas de Expostos se expandido pelos países europeus até o final do século XIX, quando então foram extintas (...)” (MINELLA, 2006, p. 307).

Durante o século XIX, no Brasil, acreditava-se que a melhor alternativa para os filhos das classes mais baixas não seria a educação, mas sim o trabalho e sua transformação em “cidadãos úteis”. Contudo, para os filhos da elite, visava-se o ensino por professores particulares. “No final do século XIX, o trabalho infantil continua sendo visto pelas camadas subalternas como “a melhor escola”. O trabalho [explica uma mãe pobre] é uma distração (...) Se não tiverem trabalhando, vão (...) fazer o que não presta”. (DEL PRIORE, 2013, p. 10). Assim, o trabalho infantil como forma de complementação do salário de famílias pobres e miseráveis no Brasil sempre foi priorizado em detrimento da formação escolar (DEL PRIORE, 2013).

No Brasil Império, o Estado começa a se preocupar com infratores, pouco importando se eram menores ou não, eram infligidas penas cruéis. A Constituição Política do Império do Brasil, do ano de 1824, não faz referência quanto à proteção das crianças e adolescentes, ainda mais por seu objetivo ser, essencialmente, o de centralização administrativa. As atrocidades eram dispensadas a todas as crianças, de quaisquer classes sociais e não eram punidas pelas autoridades da época. Então, o Código Penal Brasileiro, de 1830, passa a prever punição a castigos excessivos, contudo, justificava o crime em castigos considerados moderados (GUERRA, 2011).

Ainda no Brasil Império, surgiu a Roda dos Expostos, mantida pelas Santas Casas da Misericórdia. Este sistema, vindo da Europa, tinha o objetivo de amparar crianças abandonadas. A roda era constituída por um cilindro oco de madeira que girava em torno do próprio eixo com uma abertura, acoplada à uma janela, onde colocava-se o bebê, com o intuito de manter a mãe da criança anônima (OLIVEIRA, 2013). As Rodas de Expostos eram, no país, as únicas instituições de amparo de crianças, mesmo que de forma temporária. Eram instituições insalubres e irregulares, tanto em suas instalações, como em suas práticas. Acompanhando o rumo de países europeus, “(...) médicos higienistas, juristas e ações coordenadas pelo Estado, agirão no sentido de extinguir as Rodas, as quais sobreviveram ainda por muito tempo, tendo em vista uma série de fatores ligados à incapacidade dos poderes públicos para resolver a questão” (MINELLA, 2006, p. 309).

Ao final do período imperial, Rizzini (1995 *apud* MINELLA, 2006, p. 309): “As primeiras medidas efetivas dos poderes públicos com relação à infância pobre surgiram na segunda metade do século XIX destinadas à proteção dos “meninos desvalidos”, excluídos os escravos e as meninas”.

A partir do século XIX a temática da violência ganhou grande espaço com o caso Mary Elen Wilson, acontecido nos Estados Unidos. O caso envolvia uma criança de oito

anos vítima de violência física dos pais. Foram realizadas notificações a órgãos de proteção, mas como não existiam aparatos legais de defesa da criança, providencia alguma foi tomada. A Sociedade Americana para Prevenção da Crueldade contra os Animais entrou em cena, apresentando o caso à justiça, mediante a alegação de que Mary Elen, como humana, pertencia ao reino animal e, por isso, deveria ser protegida. Diante disso, a justiça emitiu a primeira condenação contra genitores por violentar uma criança. Este caso repercutiu de tal maneira que, em 1884, foi fundada a *National Society for Prevention of Cruelty to Children* (NSPCC), em Londres e, em Nova York, no ano de 1975 (FORMOSINHO e ARAÚJO, 2002).

Entre 1854 e o início do século XX aconteceu o que a autora Minella (2006) nomeou de fase da filantropia. Especificamente, foram mais de quinze as instituições espalhadas pelo país, mantidas principalmente por religiosos. A criação de tais entidades reforçavam o ordenamento social que ocorria anteriormente nas Rodas; para a autora, estas instituições se inspiravam em perspectivas higienistas e de normatização (MINELLA, 2006). “É destinado a meninos vagabundos ou destituídos de amparo da família, que aí receberão educação moral e religiosa, instrução primária, elementos de instrução profissional, ensino agrícola de caráter prático” (ARANTES, 1995 *apud* MINELLA, 2006, p. 311).

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 1891, ainda não garantia direitos à criança e ao adolescente, enquanto o Primeiro Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, defendiam basicamente a mesma visão, contudo, os menores de nove anos eram considerados imputáveis. A explosão populacional que aconteceu em São Paulo e no Rio de Janeiro em decorrência da migração de escravos recém libertos, desencadeou o surgimento de condições sociais ruins. A resposta aos males sociais foi o nascimento de entidades assistencialistas que, por meio de caridade, adotaram medidas higienistas, quando em 1906 surgem as casas de recolhimento com o objetivo de defender os menores (OLIVEIRA, 2013).

E foi apenas no século XX que as escolas reformularam sua percepção de o que é educar, começando a respeitar a criança, onde a necessidade de instrução criou uma divisão entre crianças e adultos, entre os que dominavam a escrita e aqueles que ainda necessitavam se preparar para a vida adulta (VERONESE, 2013).

Procede a uma periodização das formas de relacionamento entre pais e filhos, começando desde a Antiguidade até o século XX, a qual passa pela forma do infanticídio, do abandono, da ambivalência, da intrusão, da socialização até

chegar à forma de ajuda que pertence ao nosso século e na qual os pais estão muito envolvidos no processo de criação e de educação dos filhos (GUERRA, 2011, p. 56).

No início do século XX, a criança ainda se encontrava desprotegida, alvo de diversas situações de abuso, tanto no ambiente familiar, quanto na indústria, onde, devido ao modo de produção da época, crianças eram utilizadas como mão-de-obra. Não havia nenhum tipo de garantia legal que impedisse tais atos a fim de criar um ambiente propício para o desenvolvimento infantil. Tratada como propriedade dos pais, a criança não tinha proteção do Estado contra abusos e maus tratos da própria família (ROSSATO, LÉPORE e CUNHA, 2011).

Dois fatores foram marcantes para a eclosão de uma preocupação com a criança, iniciando-se um novo ciclo: a – o descontentamento da classe operária com as condições de trabalho existentes; b – os horrores da primeira guerra mundial, com consequências nefastas às crianças. Com efeito, apenas no final do século XIX e início do século XX deflagraram-se vários movimentos sociais em que se pleiteava, principalmente, a redução das horas trabalhadas e da idade mínima para o trabalho, além das melhores condições de trabalho de um modo geral (ROSSATO, LÉPORE e CUNHA, 2011, p. 52).

Em contraponto aos avanços nos direitos e proteção das crianças, em 1914, por exemplo, o Asilo Bom Pastor mantinha ideologias do século XIX, afirmando que sua missão era promover a regeneração de mulheres que se desviaram do caminho do bem, inculcando uma formação religiosa, moral, de bons costumes e donas de casa às meninas órfãs. Fato esse bastante discriminatório, numa perspectiva social (MINELLA, 2006).

É interessante que se mencione as diferenças advindas das condições de classe, sexo (entre meninos e meninas), raça (se observarmos aspectos trazidos com a escravidão) e diferenças socioeconômicas (rastreado questões históricas provenientes de modelos econômicos adotados através dos séculos, por meio da exploração de outras classes sociais). Estas condições dão bases às relações sociais atualmente e o modo com as quais elas acontecem. De forma construída historicamente, mulheres, negros e pobres são classes mais exploradas, negligenciadas e, por conseguinte, mais propensas a serem vítimas de violência. Estas características também constroem de que maneira diferentes instâncias sociais (família, escola e outras instituições) irão desenvolver os processos de socialização de crianças (SAFFIOTI, 2004; MINELLO, 2006; BRINO, 2003).

Criado em 1919, o Comitê de Proteção da Infância foi a primeira referência de efetivação no direito internacional sobre as obrigações em relação às crianças. Em 1924, a Assembleia da Sociedade das Nações (que funcionava de maneira semelhante à

Organização das Nações Unidas – ONU) adotou uma resolução endossando a Declaração dos Direitos da Criança que, mais tarde, passou a ser conhecida por Declaração de Genebra, que foi apenas oficializada como lei internacional no ano de 1989.

No Brasil, em 1927, o Código de Menores foi um avanço no que diz respeito à culpabilidade do menor infrator, onde a infração não seria mais punida, mas deveria sofrer uma sanção-educativa, sendo o dever do Estado assistir aos menores. A Constituição de 1934 foi a primeira a fazer menção à proteção de crianças, proibindo o trabalho em indústrias de menores de 16 anos, além de amparo à infância (VERONESE, 2013). Foi no Estado Novo que, na Constituição promulgada no ano de 1937, o Estado tornou-se responsável pela garantia do cuidado das crianças. Em 1941 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) com a função de amparar menores carentes abandonados e infratores, funcionando de forma equivalente a um sistema penitenciário para menores (OLIVEIRA, 2013).

Outros estudos científicos e eventos no século XX vieram a contribuir para a discussão da violência doméstica contra a criança. No ano de 1946, o radiologista norte-americano Caffey, dispensou atenção a fraturas e hematomas em bebês que as mães atribuíam a quedas do berço. O médico e outros estudiosos associaram as lesões às violências acometidas contra as crianças em suas casas. Mas foi apenas em 1962 que Kempe denominou este quadro clínico como Síndrome do Bebê Espancado (SIBE) – ou Síndrome do Bebê Sacudido (SBS) – onde, a partir do seu reconhecimento, aumentaram-se as discussões e, conseqüentemente, nos EUA, a violência contra a criança passa a ser considerada problema de saúde pública (DESLANDES, 1994).

No ano de 1946, após o término da II Guerra Mundial, um movimento internacional pede a criação do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a infância – UNICEF. Dois anos depois, a Assembleia das Nações Unidas, em 1948, proclama a Declaração Universal dos Direitos do Homem, onde fez-se destaque aos direitos da criança e do adolescente. Em 1950, na França, surgem as primeiras sociedades protetoras das crianças, respondendo às pressões do povo (GUERRA, 2011).

E foi em 1959 que a Assembleia Geral das Nações Unidas promulgou a Declaração dos Direitos das Crianças, adotada por unanimidade pelos Estados membros, mesmo que sem obrigatoriedade de cumprimento. E, finalmente, no mesmo ano de 1959, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, estabeleceu novas medidas de proteção à infância, fomentando os países membros a dedicarem-se ao desenvolvimento sadio da criança (OLIVEIRA, 2013).

Apenas na década de 1960, especificamente no ano de 1964, que foi percebido o caráter desumanizador e repressivo do Serviço de Assistência ao Menor, criado em 1941, e, uma vez que não mais cumpria seu objetivo inicial – que era de fazer com que os menores se adequassem ao comportamento estabelecido pelo Estado – foi extinto (OLIVEIRA, 2013).

O Golpe Militar brasileiro, de 1964, cerceou qualquer tipo de espaço para atuação de movimentos sociais em prol à proteção da criança e do adolescente. Este período militar foi marcado por dois documentos proeminentes para a área da infância, ambos permeados pela visão vigente à época.

O primeiro documento foi a Lei que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM (Lei 4.513/64) que nasceu para tomar o lugar do SAM. O FUNABEM surgiu sob o pretexto de implantação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, propondo assistir à infância. Seu principal foco era a internação de crianças abandonadas, carentes e infratoras. O segundo documento, O Código de Menores de 1979 (Lei 6.697/79), surge em consonância com o primeiro, de 1927. Este novo tinha o mesmo cunho assistencialista e repressivo. O Código de 1979 foi alvo de críticas intensas por não contemplar e amparar todas as pessoas menores de idade, além do fato de que as penas aplicadas tinham caráter de controle social. De acordo com Alberton (2005, p. 58 *apud* OLIVEIRA, 2013): “(...) de 1830 até 1988, salvo raríssimas exceções, a legislação brasileira que se referisse “ao menor” nascido ou residente no Brasil era discriminatória”, pois não visava proteger ou assegurar direitos a todos.

(...) pode-se notar que durante os momentos de maior repressão do governo militar valoriza-se muito a família como esteio da nossa sociedade. Não interessava, portanto, num governo autoritário, rever práticas de educação doméstica que traziam exatamente o autoritarismo como uma de suas marcas importantes. Talvez essa possa ser a explicação de um interesse nulo na problemática da violência doméstica até pelo menos 1973 (GUERRA, 2011, p. 85).

É possível observar, entre os séculos XX e XXI, uma clara estruturação de movimentos, de abrangência internacional, contra a violência dispensada à criança. No ano de 1979, o Ano Internacional da Criança, culminou em uma celebração e elaboração de diversos documentos de caráter mundial em defesa da criança: Regras de Beijing; Diretrizes de Riad; Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade; Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança;

Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança e o Plano de Ação para sua implantação (GUERRA, 2011).

Durante a década de 1980, no Brasil, nota-se uma mobilização por parte da sociedade que lutava por direitos às crianças e adolescentes. Neste período questionam-se a Política Nacional do Bem-Estar do Menor e o Código de Menores, culminando com a aprovação do artigo 227 da Constituição de 1988 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A Constituição Federal de 1988 deu ênfase significativa à proteção da garantia dos direitos da criança e do adolescente, dividindo a responsabilidade sobre a criança que, antes era plena do Estado, para a família e a sociedade:

Art. 227. 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).

Num contexto de amplas transformações sociais, econômicas e políticas infligidas no Brasil com a queda do regime militar, surgem movimentos sociais de luta pelos direitos humanos, inclusive o das crianças, influenciados também pelos movimentos internacionais em defesa da criança (GUERRA, 1998). A criança passa a ser sujeito de direitos entre as décadas de 1980 e 1990, com a aprovação do artigo 227 da Constituição Brasileira em 1988, prevendo a proteção contra qualquer forma de violência e determinando o Estado, a família e a sociedade responsáveis por essa proteção:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Embora previsto na lei maior, especificamente na Constituição, houve a necessidade, para melhor aplicação do dever constitucional, da elaboração de uma legislação específica de proteção à infância e à adolescência. Surge assim o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p. 9), sancionado pela Lei nº 8.069/90, que afirma:

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

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais.

O ECA, então, é “(...) um postulado normativo do interesse superior da criança, servindo como um norte para a aplicação dos princípios e regras referentes ao direito da criança e do adolescente (...) (ROSSATO, LÉPORE e CUNHA, 2011, p. 81).” Em vista disso, o Estatuto representa um avanço de grande significância no sentido de proteção aos direitos humanos das crianças. As legislações e marcos anteriormente mencionados inserem a criança brasileira como humano de direitos, determinando políticas de atendimento e de proteção, além de específicas medidas de punições a agressores. E, ainda assim, de acordo com Deslandes (1994), a Associação Brasileira de Crianças Abusadas e Negligenciadas estima que, por ano, aconteçam 4,5 milhões de abusos e negligências contra a criança.

Nesse sentido, as heranças culturais e históricas da sociedade brasileira, de escravismo, autoritarismo, patrimonialismo, assistencialismo e outros contribuíram – ou então responsáveis – pela construção de preconceitos e discriminações, assim como violação de direitos humanos. Isto somado ao contexto de vulnerabilidade econômica e social desenvolvida historicamente, corroboram para questões sociais – como desigualdade, desemprego e dificuldades de desenvolvimento educacional – e violência.

O que se faz interessante ressaltar deste panorama é que o conceito de infância é bastante recente. A história da infância, de sua relação com seus pais é marcada por violência, privação, cárcere e castigos físicos. O disciplinamento do corpo infantil através de práticas violentas é algo que sempre foi permitido e, muito raramente, visto sob protesto. Desde passagens bíblicas a grandes filósofos, como John Locke, houve sempre a abordagem da educação dos filhos sob um condicionamento através da culpa, vergonha e espancamento (GUERRA, 2011). No entanto, tais práticas passaram a ser condenadas

com o passar dos séculos. E apesar o surgimento das dezenas de mobilizações, eventos mundiais e documentos, os altos índices de violência contra a criança persistem.

## **1.2 Violência Intrafamiliar contra a criança: um quadro conceitual**

Apresentar-se-á, neste item, o tema central desta dissertação de Mestrado: a violência intrafamiliar contra a criança. Por meio das leituras de escopo teórico, entendeu-se como necessário contextualizar alguns constructos que edificam a investigação e conceituam a violência intrafamiliar.

A violência, para Ristum e Bastos (2004) é conceituada de diferentes maneiras na literatura e sem utilizar de um critério quanto a classificação, o que tem dificultado pesquisas na área. E, apesar de o termo violência intrafamiliar soar autoexplicativo, em sua essência, é um conceito polissêmico e, uma vez que sua definição tem se mostrado confusa, gera problemas ao seu estudo e conseqüente compreensão, prevenção e verificação de sua incidência. Emery e Laumann-Billings (1998), afirmam que a concepção de violência tem relação com julgamentos sociais e não com a ciência empírica, impossibilitando alcançar um consenso. Os autores usam como exemplo o fato de que pesquisadores que estudam a violência doméstica acabam por propor definições que diferem daquelas dos órgãos de proteção à criança, chegando à conclusão de que existe a necessidade de definições consensuais para dar suporte às intervenções. “A questão que subjaz às divergências conceituais é que, para dimensionar, compreender e prevenir a violência, é importante verificar sua prevalência e incidência, o que depende, obviamente, do uso conceitual do fenômeno sob investigação” (RISTUM, 2010, p. 232).

No que tange às terminologias utilizadas na literatura, o que tem se encontrado é bastante diversificado. Utiliza-se de forma frequente as terminologias “doméstica” e “familiar” como adjetivos de violência. Contudo, Araújo (2002), elabora os conceitos, propondo uma distinção entre violência doméstica e familiar. Desta forma, o autor determina denominações, adotadas nesta pesquisa: violência doméstica é aquela perpetrada no âmbito doméstico, onde reside a vítima, envolvendo ou não familiares; violência intrafamiliar envolve pessoas da mesma família, mas que não necessariamente vivam juntas e violência extrafamiliar seria aquela em que os agressores não têm vínculo familiar com a vítima e tampouco residem na mesma casa.

Pode-se depreender, a partir dessas denominações, que a violência doméstica se caracteriza pelo espaço de moradia em que convivem as pessoas, geralmente pertencentes à mesma família, mas não exclusivamente. Por outro lado, a

violência familiar envolveria exclusivamente pessoas ligadas por laços familiares, consanguíneos ou não. Assim, como as violências doméstica e intrafamiliar não são excludentes, a violência doméstica pode ou não ser familiar (RISTUM, 2010, p. 233).

Koller e De Antoni (2004) apontam que a proposição do termo “violência intrafamiliar” ou “violência familiar” aparece em substituição da nomenclatura violência doméstica que por tantos anos vigorou na literatura. A terminologia doméstica, como descrito pelas autoras, tem sua origem do latim, “*domesticus*”, relacionado a um entendimento de algo que acontece no íntimo, privado e, por isso, oculto e até inacessível. “O termo ‘doméstico’ também sugere um ambiente exclusivamente familiar, em que há delimitação de fronteiras externas a este ambiente, sejam pelo espaço físico e/ou pelas relações interpessoais” (KOLLER e DE ANTONI, 2004, p. 295). Neste sentido, o próprio termo implica a manutenção de segredos e a formação de pactos de silêncio do que acontece dentro deste espaço. Violência doméstica faz uma referência ao domínio do homem sobre os demais membros familiares – mulheres e crianças –, extravasando do contexto real, histórico à edificação do próprio termo (KOLLER e DE ANTONI, 2004). Portanto, o deslocamento do conceito de “violência doméstica” à “violência intrafamiliar” é uma tentativa de romper com o caráter íntimo, assim como uma tentativa de englobar todas as formas de violência (física, psicológica, sexual e negligência) e todas as configurações familiares (pais, filhos, casal, irmãos...).

A violência intrafamiliar é considerada uma forma mais grave de violência por ser uma violação silenciosa de direitos, pois, uma vez que acontece no privado da vida familiar, torna-se invisível ao mundo externo (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006). A família, contexto que deveria ser um ambiente potencialmente seguro ao desenvolvimento da criança pode ser construído como um ambiente contraditório, de diferentes realidades e arranjos, podendo se transformar em risco e violação de direitos (BRASIL, 2011).

Existem quatro características particulares à violência intrafamiliar que são importantes a serem mencionadas. A primeira é que a ocorrência da violência geralmente atinge mais de um membro da família. Ou seja, frequentemente, existe a incidência da violência contra a mulher de forma conjunta a violência infantil (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006). A principal consequência disto é naturalização da violência familiar, fazendo com que seus membros passem a considerá-la inevitável.

A segunda característica é a existência de um “pacto de silêncio”, onde, por sofrer ameaças do agressor, a criança teme relatar a violência. Existe ainda uma relação entre o vínculo com o agressor e o tempo em que ela permanece em silêncio. Dessa forma, quanto mais próximo o agressor da criança, maior o tempo em que ela se submeterá à violência sem relatar. Esta característica é um agravante da violência, uma vez que o silêncio faz com que a violência perdure por mais tempo, arrastando-se por longos meses e até anos (AMARAL, 2009).

A terceira característica é a oscilação dos membros familiares entre as categorias de agressores e protetores, já que é frequente que o agressor adote ações protetivas, por exemplo. Como oscilam entre as duas funções, há uma impossibilidade em caracterizá-los. Pierantoni (2007) afirma a importância em compreender essa duplicidade de papéis, uma vez que depois de acionada a rede de proteção, a criança ainda permanece com os mesmos familiares no ambiente familiar.

E, por fim, a última característica é a intergeracionalidade da violência, definida pelo fato de que adultos que sofreram violência durante a infância têm a tendência de reproduzir estes padrões em suas relações interpessoais (ETTER e RICKERT, 2013). Esta característica tem relação com a primeira, de naturalização da violência. O indivíduo passa a adotar tais padrões de conduta como forma de resolução de conflitos.

Algumas questões importantes, no entanto, persistem. Como as que envolvem os limites entre o que é e o que não é considerado violência. Tais limites surgem através de valores culturais e de educação doméstica de crianças, pontos bastante delicados, uma vez que são vistos como assuntos concernentes aos pais e sua necessidade de punir as crianças quando e como queiram. Debarbieux (2001), ao enxergar tais obstáculos, afirma que para definir violência é necessário mostrar como ela é socialmente construída, referindo-se a um sistema de normas sociais e de pensamento. Assim, o autor considera que a violência é aquilo que os próprios atores sociais que sofrem, executam ou testemunham, definem como tal.

A violência intrafamiliar é entendida como violência estrutural, ou seja, violência entre classes sociais, inerente ao modo de produção das sociedades desiguais. Contudo, é um tipo de violência que permeia todas as classes sociais, numa transgressão do poder disciplinador do adulto, por conta da assimetria do poder intergeracional, como reflexo de uma cultura adultocêntrica; uma negação do valor de liberdade, uma vez que exige que a criança seja cúmplice do adulto num pacto de silêncio e um processo de vitimização como forma de submeter a criança ao poder do adulto com o intuito de coagi-la a atender

os interesses deste, consistindo num processo de objetificação da criança (GUERRA, 2011).

[...] a autoridade do adulto sobre a criança é pensada como natural e não como social. A criança deve submeter-se ao adulto porque ele lhe é naturalmente superior. Os pais, que assumem esta função por um fato da natureza, têm direitos prioritários sobre a criança. Sua dependência social é transformada em dependência natural. A obediência se torna um dever exclusivo da criança, e sua revolta é encarada pelo adulto como uma transgressão aos direitos do próprio adulto. De modo geral, a obediência da criança aos adultos é vista como fundamental e a autoridade dos adultos é sempre exercida, invocando o bem da criança, sendo os protestos desta última posicionados como nulos (GUERRA, 2011, p.95).

Em suma, a violência contra a criança é interpessoal, um abuso do poder coercitivo de pais e/ou responsáveis, um processo de vitimização que se prolonga por meses ou até anos, um processo de objetificação do sujeito, uma forma de violação dos direitos básicos e essenciais da pessoa e pertence a esfera do privado, ou seja, acaba tendo caráter sigiloso (GUERRA, 2011). A violência contra a criança, por ter uma hierarquia entre sexos e faixas etárias, pode ser entendida como violência de gênero e geracional, já que o homem (agressor mais comum) é educado com o intuito de dominar os membros de sua família, assim como a criança é educada para obedecer aos adultos, a despeito do que lhe é pedido (VITIELLO, 2000; SAFFIOTI, 2004). E, uma vez que se relaciona com abuso de poder, força física e às categorias de classe e gênero, esta violência está intimamente relacionada às dimensões sociais e culturais de uma dada sociedade, não devendo ser naturalizada (SAFFIOTI, 2004).

[...] a sociedade ocidental é androcêntrica e adultocêntrica. A relação de dominação exploração que se estabelece entre o homem, de um lado, e a mulher e a criança, de outro lado, é uma relação de poder. O adulto em geral, independentemente de seu sexo, detém poder sobre a criança. Quer se trate de pai ou mãe, de avô ou avó, independentemente do grau de correção de suas ordens e argumentos, a criança deve submeter-se aos desígnios dos adultos (SAFFIOTTI, 2000, p.50).

Em geral, o agressor é alguém do círculo de convivência da criança e estabelece uma relação de afetividade e confiança com ela, com os pais, irmãos, entre outros (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006). A violência contra a criança acontece, em sua maioria, no âmbito familiar, o que leva outros membros familiares, mesmo que não envolvidos diretamente, a serem coniventes e estabelecerem um pacto do silêncio.

Isto acontece porque as relações de afinidade entre familiares podem gerar medo e cumplicidade (AZEVEDO, 2000; VITIELLO, 2000).

Para além disso, o conceito de família, como uma construção histórica, social e cultural, apesar de ter passado por constantes mudanças ao longo do tempo, ainda tem predomínio de um modelo burguês, patriarcal e nuclear, no qual a autoridade paterna predomina sobre a família. O processo de socialização e educação desse modelo de família estabelece certos papéis e acaba por naturalizar a submissão das crianças e mulheres ao pai ou “homem da casa”. O ambiente familiar aqui descrito é facilitador do surgimento de uma violência masculina, o que é evidenciado nas estatísticas que indicam crianças, adolescentes e mulheres como vítimas principais de violência doméstica e intrafamiliar (BORGES, 2004; NARVAZ, 2005, WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006). Minayo (2006) corrobora com estas afirmações à medida em que vincula a violência que acontece no ambiente familiar com uma interação desigual com o outro, reforçando uma prática social, onde a exclusão, opressão e desqualificação resulta em prejuízos emocionais, físicos e cognitivos às vítimas. Para a autora, esse tipo de violência é fruto de decisões histórico-econômicas e sociais, incidindo sobre as vidas das crianças.

Isto posto, o uso de castigos físicos revela a manutenção e reprodução de relações sociais de uma sociedade que reduz pessoas à condição de objetos. A forma em que se conduz a sociedade, os valores, ordem e hierarquia que permeiam as relações sociais entre as pessoas, acontecem através da inserção da pessoa em um grupo (família, escola, etc.) e sua conseqüente assimilação das relações sociais que acontecem em tais grupos. O indivíduo, então, apreende um sistema de valores, e crenças que será traduzido em uma reprodução de interesses sociais (MARTIN-BARÓ, 2003).

Ainda sob a mesma perspectiva, a violência contra a criança busca legitimar uma relação de poder assimétrica entre pais e seus filhos, pautada em autoritarismo e opressão, justificado como prática educativa. Para Martin-Baró (2003), práticas como esta acontecem com o respaldo da sociedade, como estratégia para regular e normatizar as crianças. É assim que a violência passa despercebida nas vidas cotidianas, camuflada de seu caráter histórico e, por conseguinte, culpabiliza a vítima, colocando-a como merecedora da violência.

Para além da ontologia e do contexto que promove a violência contra a criança, opta-se por seguir nesta pesquisa a definição de violência encontrada em dois documentos oficiais (BRASIL, 2002; BRASIL, 2009), pautada na definição da Organização Mundial da Saúde (OMS):

São considerados como maus-tratos contra criança o abuso e a negligência no trato da criança até 18 anos de idade. Inclue todos os tipos de maus-tratos físicos e/ou emocionais, abuso sexual, descuido, negligência e exploração comercial ou de outro tipo, que resultem em dano real ou potencial à saúde, à sobrevivência, ao desenvolvimento ou à dignidade da criança, no contexto de um relacionamento de responsabilidade, confiança ou poder (2014, p. 70).

De acordo com a OMS (2002), existem quatro tipos de violência contra a criança reconhecidos: violência física, violência psicológica, violência sexual e negligência. A seguir, descrevem-se os tipos de violência, características e prejuízos à criança.

A violência física seria todo o tipo de agressão que tem consequências físicas como lesões cutâneas, oculares, viscerais, fraturas, queimaduras, lesões permanentes e até mesmo a morte. Em sua pesquisa, Widom (1989 *apud* MAIA e WILLIAMS, 2005, p. 93) revela que crianças que sofreram abusos físicos foram identificadas por agências de assistência social a terem o dobro de probabilidade de posteriormente cometerem crimes violentos se comparadas a crianças que não sofreram violência na infância. A literatura revela também que a punição física está associada ao aumento de o indivíduo apresentar como adulto comportamentos agressivos, depressão e abuso de álcool e drogas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006).

Crianças de zero a cinco anos, faixa etária alvo deste trabalho, sofrem dois agravantes quando vítimas de violência doméstica. O primeiro é que crianças menores e bebês, são muito mais vulneráveis ao sofrerem a agressão física por não terem capacidade de se esquivar ou mesmo apaziguar o agressor no sentido de cessar o comportamento abusivo. O segundo agravante é por consequência de serem crianças pequenas e não terem contato diário com professores ou outros profissionais da escola que poderiam identificar sinais da agressão, os maus-tratos podem ser muito mais extensos do que o estimado, agravado também pelo fato de que a criança pequena pode não saber se comunicar para denunciar o abuso ou pode ser difícil diferenciar maus-tratos e lesões acidentais em tão tenra idade (AZEVEDO & GUERRA, 1995).

Ainda nesta faixa etária, de zero a cinco anos, há grande incidência da Síndrome do Bebê Sacudido, consequência de violência física, decorre de sacudidas violentas ou pelo impacto na cabeça do bebê ou da criança pequena. Normalmente acontece pela inexperiência e desinformação a respeito da síndrome ou também na tentativa de cessar o choro do bebê ao sacudir a criança com força em demasia. De 25% a 30% das crianças que sofrem da Síndrome, morrem, outras 30% a 50% desenvolvem déficits cognitivos e

neurológicos e menos de 15% sobrevivem sem seqüela alguma (Case et al., 2001 *apud* BRINO, 2014).

Existem vários fatores característicos presentes nos pais que podem aumentar a incidência da violência física, como baixa tolerância à frustração e ausência de empatia. Variáveis presentes nas crianças também podem aumentar sua vulnerabilidade em relação ao abuso, como a idade (ser menor que 5 anos), comportamentos considerados difíceis e deficiências físicas ou mentais. Até mesmo, características do próprio relacionamento familiar compõem um fator de risco, como viver num lar com presença de violência doméstica entre cônjuges e baixo status econômico. Inclusive, fatores presentes na própria comunidade, podem elevar as chances de a criança ser abusada fisicamente, como o senso de aprovação de punição corporal pela sociedade e a distribuição desigual de poder dentro da família e da sociedade (Hughes et al., 2001 *apud* MAIA e WILLIAMS, 2005).

A violência psicológica ocorre quando a criança é submetida à constante depreciação, humilhação, degradação, constrangimento, ameaças, rejeição, privação emocional, causando-lhe grande sofrimento mental. Por não ter seqüelas físicas ou facilmente visíveis, o abuso emocional, como também é conhecido, é o mais difícil de ser identificado e seus efeitos podem demorar algum tempo para aparecer. Sua ocorrência pode se dar isolada ou conjuntamente com outras violências (MAIA e WILLIAMS, 2005; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006). Esta modalidade de violência envolve desde coação, gritos e ameaças, até rejeição, humilhação e constante desprezo. Pode incluir também a falta de contato físico, como ausência de sinais de afeto (KEMOLI e MAVINDU, 2014; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006).

São inúmeros os prejuízos sofridos por uma criança vítima de violência psicológica, contudo, podemos destacar algumas áreas:

[...] *pensamentos intrapessoais* (medo, baixa-estima, sintomas de ansiedade, depressão, pensamento suicidas etc.), *saúde emocional* (instabilidade emocional, problemas em controlar impulso e raiva, transtorno alimentar e abuso de substâncias), *habilidades sociais* (comportamentos antissocial, problemas de apego, baixa competência social, baixa simpatia e empatia pelos outros, delinquência [sic] e criminalidade), *aprendizado* (baixa realização acadêmica, prejuízo moral), e *saúde física* (queixa somática, falha no desenvolvimento, alta mortalidade) (*American Academy of Pediatrics*, 2002 *apud* MAIA e WILLIAMS, 2005, p. 94).

A criança exposta ao abuso emocional se sente incapaz de realizar desafios do dia a dia por ter uma crença equivocada de sua competência, além de ter sua capacidade de

se sentir bem consigo mesma afetada, levando a um autoconceito negativo, podendo culminar em depressão e hostilidade nos relacionamentos interpessoais. Um aspecto comum à violência psicológica e à violência física é o fato de ambas, muitas vezes, serem vistas como práticas normais e serem comumente utilizadas por pais e educadores a fim de promover uma boa educação e de tornar a criança uma pessoa melhor. Contudo, não é o que acontece. Arbitrariamente ao senso comum falho destes adultos, a criança terá de conviver com graves sequelas psicológicas, desencadeando problemas de saúde e interferindo em seu desenvolvimento físico, mental e social (KEMOLI e MAVINDU, 2014).

Os fatores de risco que aumentam a probabilidade de o abuso emocional acontecer associados aos pais agressores são: habilidades parentais pobres, abuso de substâncias, depressão, problemas psicológicos em geral, baixa-estima, autoritarismo e perda de empatia (*American Academy of Pediatrics*, 2002 *apud* MAIA e WILLIAMS, 2005, p. 94). A criança que nasce num lar exposta à violência, tem maior chance de ter seu desenvolvimento afetado, mesmo que não seja vítima direta da violência, como por exemplo, uma criança que presencie violência entre cônjuges.

A violência sexual, contrariando o senso comum, é caracterizada por uma ampla gama de práticas, que vão além da relação sexual completa. Portanto, compreende-se como abuso sexual a relação entre um ou mais adultos e uma criança, com a finalidade de estimular sexualmente esta criança ou com o intuito de utilizá-la na estimulação sexual sobre esta ou outra pessoa. Esta violência acontece de forma coercitiva, submetendo a práticas sexuais uma criança, indivíduo que não tem capacidade emocional ou cognitiva de consentir o que está acontecendo. O abuso sexual abrange desde a violência sexual sem contato físico – verbal, exibicionismo, voyeurismo, exibição de material pornográfico, etc. –, com contato físico – relações sexuais, manipulação de genitais, carícias, etc. – e a exploração sexual de menores (AZEVEDO e GUERRA, 1995; KEMOLI e MAVINDU, 2014).

Esta é a forma de violência que menos aparece nas estatísticas, contudo, acredita-se na subnotificação de casos por dois motivos: por tal violência ser um tabu na sociedade e a difícil identificação por ser uma violência íntima e pouco aparente na maioria dos casos. Por tais motivos, a violência sexual pode perdurar anos e, ainda que seja descoberta, a notificação e o acompanhamento pelos órgãos responsáveis não são garantidos. Além disso, este tipo de violência acontece com maior frequência contra

meninas e, no geral, o agressor é o pai ou o adulto que desempenha este papel (YILDIRIM et. al, 2014).

É imperativo que seja frisado aqui que uma criança não é capaz de dar consentimento algum em uma relação sexual abusiva. O adulto é quem deve traçar os limites. Qualquer relação abusiva é permeada por uma relação de poder entre a vítima e o agressor, contudo, na violência sexual, o adulto utiliza de ameaças e sedução para envolver a vítima que, sendo uma criança pequena e não tendo maturidade em seu desenvolvimento psicosssexual, tem um entendimento muito vago sobre sexualidade e pode até confundir o abuso sexual com ato de carinho se este vier de exemplo de um adulto em que a criança confia.

Alguns dos problemas que afetam crianças em decorrência do abuso sexual são: múltiplas desordens psiquiátricas (ansiedade, depressão, distúrbios alimentares, distúrbios de sono, comportamento suicida), comportamentos regressivos (enurese, encoprese, birras, choros), comportamentos autolesivos, problemas escolares, entre outros (MAIA e WILLIAMS, 2005; ETTER e RICKERT, 2013).

Os principais agressores são, em todas as formas de violência, familiares da própria criança ou pessoas próximas à família. Um fator de risco que influencia o abuso sexual, contudo, não um fato determinante, é a proximidade do agressor em relação à vítima. Outras condições agravantes das ocorrências de transtornos mencionados anteriormente são o número de agressores envolvidos na violência, intensidade do ato, se houve penetração ou não, a duração do abuso e o apoio dado à vítima (ETTER e RICKERT, 2013). Barnett (1997 apud MAIA e WILLIAMS, 2005, p. 95) ainda ressalta alguns outros fatores que, associados, aumentam a recorrência do abuso. São eles: a pobreza – ambiente de estresse que gera problema situacionais que, conseqüentemente, afetam o desenvolvimento da criança –, a história – 30% das crianças maltratadas irão reproduzir a violência em suas crianças –, a personalidade dos pais e as habilidades destes – estes pais são egocêntricos e imaturos, além de serem menos positivos e darem menos suporte a seus filhos.

Uma prática que merece discussão, levantada por Brino (2014), é a de maquiagem em crianças pequenas na escola. Em alguns casos, as próprias professoras providenciam e levam os produtos de beleza – esmaltes, batons, sombras – ao ambiente escolar numa tentativa de brincar com as crianças. Esta é uma prática multiplicadora da ideia de feminilização e adultização da criança pequena, em específico a menina, o que apenas espelha a aceitação de uma sociedade que estimula a sexualidade precoce de meninas

pequenas. Tal discussão deve ter enfoque aos profissionais da educação que, tomando tais atitudes, se mostram totalmente despreparados para educar crianças e desprovidos de qualquer informação sobre os desdobramentos de tais práticas.

A forma de violência mais praticada contra crianças é a negligência. Esta forma de maus-tratos é identificada pela ausência de cuidados necessários para o desenvolvimento normal da criança, tanto ao ser omissa às necessidades físicas e emocionais da criança, tanto ao falhar em termos de alimentar ou vestir seus filhos de forma adequada, quando esta falha não é por consequência das condições de vida desta família, que estão além de seu controle. A negligência ainda pode ser omissão dos pais ou dos cuidadores em prover um padrão de cuidados, cuidados estes que abrangem as áreas da saúde, educação, nutrição, abrigo e até desenvolvimento emocional (BRINO, 2014; KEMOLI e MAVINDU, 2014; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006).

Negação de afeto, apoio emocional e carinho também são práticas negligentes, podendo causar sequelas tão profundas e substanciais quanto às decorrentes de violência física. A privação da criança de interação e estimulação adequada ao seu nível de desenvolvimento, gera consequências graves, prejudicando o autoconceito e a autoestima, dificuldades em regular emoções, dificuldades em relacionamentos afetivos, sociais e com os pares.

Por desconhecerem conceitos a respeito do desenvolvimento normal de crianças, pais e cuidadores, muitas vezes, negligenciam as necessidades da criança que estão de acordo com sua idade e o seu nível de desenvolvimento biopsicossocial. Ademais, podem privar a criança da estimulação necessária para o seu pleno desenvolvimento, devido as crenças de que crianças pequenas não necessitam de contato emocional ou de qualquer outra natureza (BRINO, 2014, p. 145-146).

Existe o equívoco senso comum de que a criança não desenvolverá consequências negativas de práticas abusivas infligidas quando muito pequena, pois não perceberá a violência. Contudo, a criança absorve as informações disponíveis no ambiente precocemente, desde bebê. Segundo Brino (2014), pode-se considerar a pobreza como um dos fatores de risco para que a negligência aconteça, porém, não determina de forma única o cenário de violência. O principal fator de risco para a negligência é a falta de suporte social na periferia e a dificuldade em romper este ciclo para buscar recursos na comunidade, com o intuito de auxiliar a família a cessar as práticas omissas.

Algumas estatísticas do Relatório Mundial Sobre a Prevenção da Violência 2014 (2015) apontam dados alarmantes sobre violência contra a criança: um em cada quatro

adultos relata ter sofrido violência física na infância e 36% declaram ter sofrido abusos emocionais na mesma etapa da vida; 20% das mulheres relata ter sofrido abuso sexual quando criança, este número para os homens é entre 5% a 10% e ser vítima de abusos na infância aumenta o risco do indivíduo tornar-se vítima ou cometer outras formas de violências ao longo da vida, perpetuando um ciclo de violências sem fim.

De forma a sumarizar e tornar mais visuais os conteúdos expostos, serão reproduzidas informações em um quadro embasado na literatura de Koller e De Antoni (2004), com algumas modificações. O quadro facilita a exposição de indicadores dos quatro tipos de violência intrafamiliar contra a criança. Faz-se necessário acautelar o leitor de que os quadros são apenas indicadores, sugestionando a possibilidade de violência, o que não a confirma. O Quadro 1 - Indicadores de especificidade clara, baixa, moderada ou alta para avaliação da violência intrafamiliar exemplifica indicadores para a avaliação de violência intrafamiliar contra a criança, de especificidade clara, baixa, moderada ou alta.

**Quadro 1** - Indicadores de especificidade clara, baixa, moderada ou alta para avaliação da violência intrafamiliar

<b>Indicador</b>	<b>Especificidade clara</b>	<b>Especificidade baixa</b>	<b>Especificidade moderada</b>	<b>Especificidade Alta</b>
<i>Abuso físico</i>	Relato verbal de agressões	Depressão	Comportamento agressivo/bullying	Queimaduras, machucados, marcas e fraturas
<i>Abuso psicológico</i>	Rejeição, humilhação e degradação	Desajuste social	Comportamento medroso/evitativo e prejuízo mental	Observação e relato verbal de atos de rejeição, hostilidade, agressividade, humilhação e degradação
<i>Abuso sexual</i>	Desconforto anal e genital	Ansiedade	Comportamento sexualizado para a idade	Relato verbal de assédio, incesto, exploração e estupro
<i>Negligência</i>	Vestimenta inadequada, fome, higiene pobre e falta de supervisão	Baixa autoestima	Comportamento tímido/retraído	Desnutrição ou má nutrição, problemas de saúde física e mental, solidão e abandono

**Fonte:** Quadro baseado na literatura de Koller e De Antoni (2004, p. 299-300) e organização própria.

Abordando a violência a partir de um modelo multicausal, perspectiva adotada por esta dissertação, é interessante ressaltar que para que se avalie a violência intrafamiliar é necessária uma visão contextualizada e histórica, tanto da vítima, quanto da realidade. “Inclui-se, aí, o amplo conhecimento da rede de apoio social e afetiva disponível, seus recursos e funções, capacidade de atuação e flexibilização, e crenças e valores sobre violência (...)” (KOLLER e DE ANTONI, 2004, p. 300). As

Para Koller e De Antoni (2004) é possível identificar três papéis nos atos violentos: a vítima, o ator e a testemunha. A vítima, em geral, é descrita como facilmente identificável em consequência dos resultados dos diferentes tipos de abuso (físico, psicológico, sexual e negligência). A testemunha se envolve ao presenciar os atos violentos manifestados pelo ator em direção à vítima. E, o ator, exterioriza sua violência através da “(...) transgressão de normas de convivência da sociedade, ou pelo rompimento com uma regra moral que protege o patrimônio e a vida” (KOLLER e DE ANTONI, 2004, p. 298). As autoras advertem, no entanto, que diferentemente de tais descrições de papéis, na prática, as relações tomam forma imbricadas umas às outras, incluindo-se mutuamente.

A violência intrafamiliar contra a criança, em síntese, se mostra um fenômeno de entendimento complexo, intrincado a diversas questões históricas que perpassam desde a construção de uma infância objeto pelos pais, pelo poder do patriarcado sobre sua família, até as mais diversas formas de transgressão da lei, das normas de convivência, de moral e do corpo infantil. Assim como mencionado anteriormente, com o intuito de produzir fatores de proteção ao desenvolvimento da criança, existem as redes de apoio. O conceito de redes de apoio faz alusão aos contextos ecológicos – e relações entre microssistemas, denominadas mesossistema –, que de forma simplificada, são partes da comunidade que desempenham o papel de deslocar a família da esfera do privado, para a pública; responsabilizando a comunidade e o Estado quanto a saúde, tanto da família, quanto da criança, como previsto em lei. No capítulo 2, a seguir, será discutida a teoria bioecológica que embasa o entendimento de tais redes de apoio.

## **2 A TEORIA BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER: UMA LEITURA SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA A CRIANÇA**

Pensa-se no fenômeno da violência intrafamiliar contra a criança, nesta pesquisa, sob a égide da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (CECONELLO, 2003; AZEVEDO, 2015; BELSKY, 1980). Este capítulo será dedicado a entender o fenômeno anteriormente delineado, sob um pressuposto de multicausalidade, que considera o objeto numa visão contextualizada e histórica da vítima e da realidade. E, desse modo, investigar consequências ao desenvolvimento e a reprodução de mecanismos transgeracionais de repetição de modelos construídos no capítulo anterior. Para tanto, será necessário tecer conhecimentos acerca da teoria bronfenbreniana, em uma caminhada crescente, objetivando alcançar o entendimento desta perspectiva para com a violência intrafamiliar contra a criança.

A ciência do desenvolvimento humano refere-se a um conjunto de interdisciplinaridades que se debruçam sobre os fenômenos que cercam o entendimento do desenvolvimento humano. Tal ciência, engloba desde a ontogênese dos processos evolutivos, eventos genéticos, processos culturais, bioquímicos e fisiológicos até interações sociais (POLONIA, DESSEN e SILVA, 2008).

A psicologia do desenvolvimento, enquanto ciência que procura explicar o desenvolvimento como processo que abarca mudanças no decorrer da vida do indivíduo, foi assim concebida apenas no século XX, baseada em paradigmas metodológicos do positivismo e nas ciências naturais. Com o início do novo milênio, percebe-se um período de transição, marcado por flutuações econômicas, surgimento de tecnologias, imigração a nível global, acesso instantâneo a informação, entre outros aspectos. Ao passo em que, de forma concomitante, a comunidade científica passa por rupturas de paradigmas. Isso se deve à emergente importância dispensada ao contexto social como condição que influencia investigações científicas, inclusive, em fenômenos ligados ao desenvolvimento humano (ASPESI, DESSEN e CHAGAS, 2008).

Dessa forma, compreender interações complexas, dinâmicas e multifacetadas entre a pessoa e o seu ambiente, em um determinado contexto social, histórico e cultural, requer uma perspectiva de investigação sistêmica e interdisciplinar (ASPESI, DESSEN e CHAGAS, 2008, p. 19).

De acordo com Aspesi, Dessen e Chagas (2008), algumas das maiores críticas da psicologia do desenvolvimento são que o desenvolvimento deve ser abordado sob a ótica do pluralismo, permitindo a coexistência de explicações de naturezas teóricas distintas. Entende-se assim que este fenômeno não acontece de forma linear, mas sim, de forma dinâmica e complexa, uma interação entre aspectos biológicos e culturais. Assim, com o reconhecimento da complexidade do desenvolvimento, surge uma perspectiva integradora para estudar o mesmo.

No que diz respeito à presente dissertação, o estudo da violência no Brasil tem sido objeto de diferentes referenciais teóricos, contudo, o tema será abordado através de uma perspectiva teórica que visa proporcionar uma maior compreensão do fenômeno da violência e que se justifica por seu rigor científico e validade ecológica.

## **2.1 Conceitos e pressupostos básicos do desenvolvimento humano no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner**

O conceito de desenvolvimento proposto por Bronfenbrenner está intimamente relacionado às estabilidades e mudanças que ocorrem nas características biopsicológicas do indivíduo no decurso de sua vida, de forma intergeracional. Ou seja, segundo Bronfenbrenner (1999), o desenvolvimento se traduz em uma série de transformações que atravessam a pessoa e que não têm caráter efêmero ou pertinente à apenas uma dada situação. Na releitura de Polonia, Dessen e Silva (2008) sobre as palavras de Bronfenbrenner e Morris (1998):

Portanto, o desenvolvimento humano se estabelece de maneira contínua e recíproca, no interjogo entre aspectos biológicos, psicológicos e ambientais, em que as forças que produzem a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas da pessoa, durante sucessivas gerações, são percebidas considerando os processos evolutivos e as transformações operadas na pessoa e no seu ambiente (p. 74).

Narvaz & Koller (2004) explicam que, no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, as formas de “(...) interação entre as pessoas não mais são vistas como apenas função do ambiente, mas como uma função do processo, que é definido em termos da relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento” (p. 53). O Modelo Bioecológico propõe que o desenvolvimento humano seja estudado por meio da interação recíproca de quatro núcleos inter-relacionados: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo.

O conceito de desenvolvimento na perspectiva de Urie Bronfenbrenner seria o resultado de uma função conjunta entre um processo proximal, as características da pessoa em desenvolvimento, o contexto imediato no qual ela está inserida e a frequência de tempo no qual a pessoa em desenvolvimento está exposta a um processo proximal específico e também ao ambiente. E, para que o desenvolvimento aconteça, a pessoa deve participar de forma ativa de interações recíprocas de complexidade crescente e com pessoas com as quais possa desenvolver apego forte, mutuamente e que, através do tempo, essa pessoa se invista no bem-estar e desenvolvimento de outrem (BHERING e SARKIS, 2009).

No modelo bioecológico, essas formas de interação mencionadas são chamadas de processos proximais, que fazem parte do primeiro componente da teoria: o Processo. De forma a esclarecer o constructo, processos proximais seriam as formas peculiares de interação entre a pessoa e o ambiente, operando ao longo do tempo (que para ter efeitos sobre o desenvolvimento deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo) e que compreende os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano. A forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais que virão a produzir o desenvolvimento variam, de forma sistemática, de acordo com características da pessoa, ambiente onde acontecem, além das mudanças se sucedem ao longo tempo, consoante ao período histórico em que a pessoa vive (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998).

No que tange aos efeitos dos processos proximais, Bronfenbrenner e Morris (1998), dividem em dois tipos diferentes de resultados evolutivos: 1) efeitos de competência, referentes à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade para conduzir e direcionar seu próprio comportamento e 2) efeitos de disfunção, que faz alusão à manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle do comportamento, em distintos domínios do desenvolvimento. O impacto dos efeitos depende da natureza do ambiente onde ocorrem. Por exemplo, o impacto da disfunção será maior se sucedido em ambiente desfavorável ou desorganizado, uma vez que as manifestações de disfunção em tais ambientes sejam mais severas. Da mesma forma, o impacto do efeito de competência será maior ao desenvolvimento quando se passa em ambientes favoráveis e estáveis, por acontecerem com maior frequência e intensidade.

Exemplificando como tais variáveis influenciam no desenvolvimento do ser humano, Bhering e Sarkis (2009) explicam que os efeitos dos processos proximais variam de acordo com o contexto. Crianças que vivem em contextos precários e, por conseguinte,

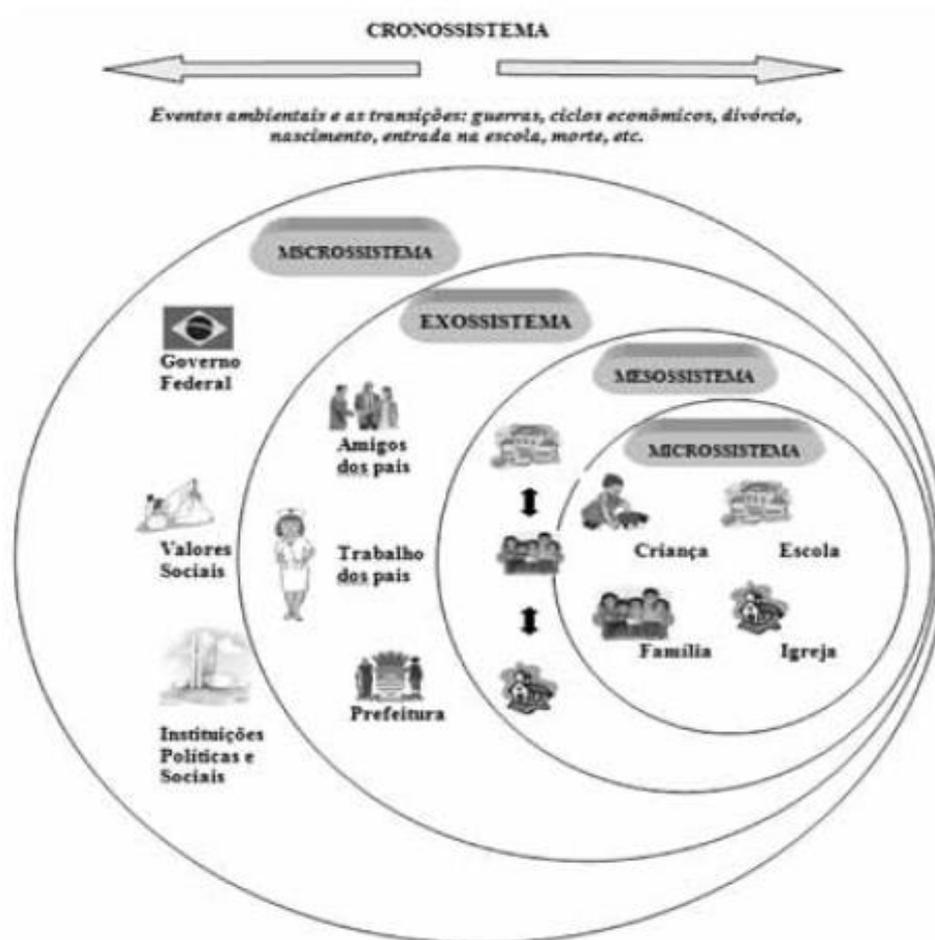
contextos de privação das condições mínimas necessárias ao desenvolvimento saudável, têm maiores chances de apresentar disfunções em seu desenvolvimento. Tal situação poderia resultar em um preparo dos pais e responsáveis em relação à criança mencionada, dispensando maior atenção por conta das dificuldades. Comparativamente, crianças que vivem em ambientes estáveis, com a disponibilidade de recursos diversos, os pais teriam essa atenção voltada aos sinais gratificantes de desenvolvimento, se atentando aos progressos do desenvolvimento. Dessa forma, a natureza das relações humanas, nesses casos, entre crianças e adultos, será determinada pela ausência ou presença de condições para o desenvolvimento positivo e, portanto, culmina-se num entendimento relevante: os processos proximais têm o efeito de reduzir ou amenizar as diferenças dos ambientes no resultado do desenvolvimento.

O segundo componente do modelo bioecológico, a Pessoa, abrange características individuais biopsicologicamente determinadas, que atuando nas relações interpessoais podem ser propulsoras de desenvolvimento, cujos atributos foram subdivididos em disposições, recursos e demandas. Desse modo, ao enfatizar a importância das características pessoais como fonte de influência relevante ao desenvolvimento infantil, pode se afirmar que estas definem, em certa medida, as relações que se estabelecem entre criança e contexto, Dessen & Costa Junior (2008), numa releitura de Bronfenbrenner e Morris (1998), explicam que a Pessoa:

“[...] passa a retratar não somente as características idiossincráticas, mas também como são instigadas pelo desenvolvimento, na expressão de sua subjetividade, levando em consideração as crenças, os valores, o nível de atividade, os traços de personalidade, o temperamento, as metas de vida e as motivações, dentre outros” (p. 82).

O terceiro constructo do modelo bioecológico, o Contexto, refere-se a eventos ou condições que aconteçam fora do organismo e que pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa (BENETTI, VIEIRA, CREPALDI e SCHNEIDER, 2013). O Contexto é caracterizado pela interação de quatro níveis ambientais: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, representados conforme a Figura 1, organizados em estruturas concêntricas, cada uma contida na outra, “[...] como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5). Essas estruturas interferem mutuamente entre si e afetam sincronicamente o desenvolvimento da pessoa.

**Figura 1** - Níveis de interação do contexto



**Fonte:** Benetti, Vieira, Crepaldi e Schneider (2013, p. 95).

O microsistema é o sistema mais interno na representação da Figura 1 sendo este o ambiente imediato que contém a pessoa e no qual acontecem suas atividades diárias. Neste contexto são compreendidas as relações entre a pessoa em desenvolvimento e outras pessoas, objetos e símbolos (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998).

O mesossistema é caracterizado pelo conjunto de microsistemas que uma pessoa frequenta e nas inter-relações estabelecidas por eles (BRONFENBRENNER, 1996). “Os processos que operam nos diferentes ambientes frequentados pela pessoa são interdependentes, influenciando-se mutuamente (NARVAZ & KOLLER, 2004, p. 58). Como exemplo de conexões entre microsistemas, tem-se a relação família-escola (mesossistema), sendo traduzido em visitas dos pais à escola, informes aos pais sobre procedimentos da escola e convites a envolverem-se mais nas atividades escolares.

Em seguida, o exossistema é um contexto não-imediato que influi sobre o desenvolvimento de maneira igualmente importante, envolvendo a relação entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa não frequenta como participante ativo, afetando-a indiretamente. Benetti, Vieira, Crepaldi e Schneider (2013), a fim de esmiuçar ainda mais a explicação deste contexto, utilizam dois exemplos: uma empresa que concede à mãe saídas para amamentar seu bebê, prolongando o tempo de amamentação e um trabalho estressante que limitem a disponibilidade dos pais de cuidar de seu filho, alterando o comportamento parental. Outros exemplos de exossistema seriam a rede de apoio social<sup>4</sup> e a comunidade em que a família está inserida (NARVAZ & KOLLER, 2004).

O macrosistema é a estrutura mais ampla que abrange todos os outros contextos, micro, meso e exossistema, juntamente com o conjunto de ideologias, valores, crenças, religiões, sistemas sociais, políticos e econômicos, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). “Assim, a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual em que eles vivem, influenciam a maneira como educam seus filhos” (POLETTO e KOLLER, 2008, p. 407).

E, finalmente, o quarto componente do modelo bioecológico, o Tempo, permite que se enxergue a investigação do ponto de vista das mudanças e continuidades que acontecem ao longo da vida ou seja, o cronossistema faz referência às mudanças e estabilidades nas características biopsicológicas da Pessoa através de seu curso de vida e das gerações. A fim de ilustrar o cronossistema, pode-se citar as transformações das famílias em decorrência do aumento de mulheres trabalhando nas indústrias e a consequente diminuição da família estendida em países desenvolvidos. Outro exemplo de como o Tempo influencia o desenvolvimento é a diferença na maneira com que os pais criam seus filhos na década de 20, na década de 70 e na atualidade (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998).

Em suma, Bronfenbrenner estabelece quatro núcleos que interagem entre si: a *pessoa* – que faz referência as características biopsicológicas do indivíduo –, o *processo* – que diz respeito as formas de interação entre a pessoa e o ambiente –, o *contexto* – que compreende fatores externos que influenciam o desenvolvimento, subdividido em quatro

---

<sup>4</sup> Simplificadamente, a rede de apoio social é constituída por relacionamentos estáveis e recíprocos, de pessoas pertencentes aos ambientes e microsistemas em que o indivíduo (no caso, a criança) transita. Como por exemplo: família, escola, clube, comunidade, igreja, entre outros. A definição de rede de apoio social é encontrada de forma aprofundada no livro “Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática”, de Luísa F. Habigzang et al. (2006).

categorias denominadas microssistema (ambiente imediato, como a casa), mesossistema (relação entre os ambientes imediatos), exossistema (interconexão entre os sistemas não imediatos) e macrossistema (relativo a crenças, valores, visões políticas...) – e o *Tempo* – que envolve tanto acontecimentos históricos, quanto cotidianos. Fez-se necessária a apresentação de tais conceitos para a construção da percepção do leitor sobre a Teoria Bioecológica e sua explicação sobre o fenômeno da violência.

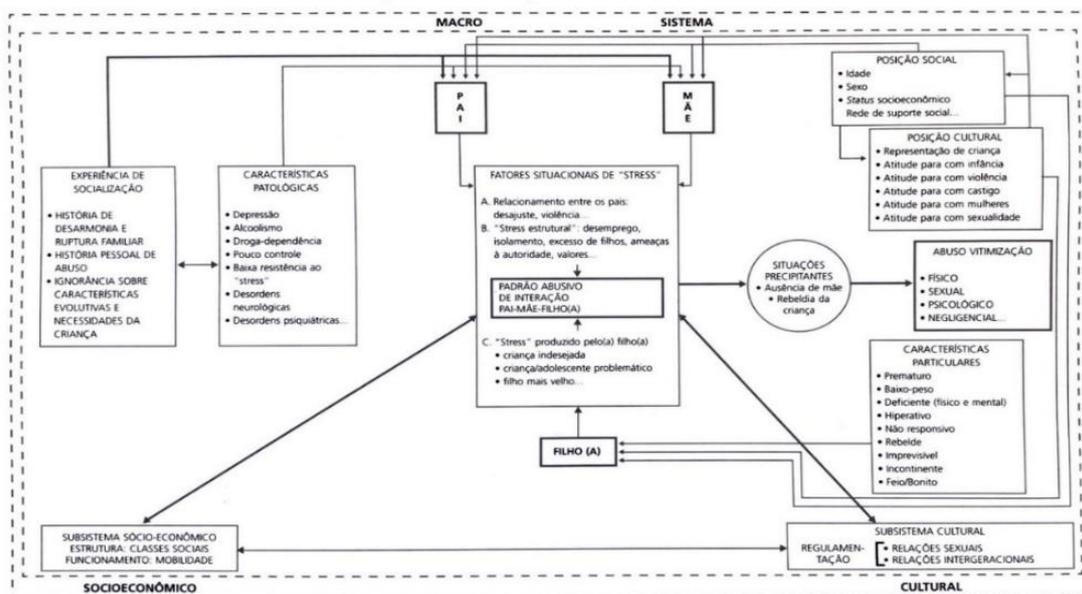
## **2.2 O modelo multicausal de estudo da violência intrafamiliar**

São diversos os autores que consideram apropriado estudar o fenômeno da violência contra a criança sob a perspectiva da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (CECONELLO, 2003; AZEVEDO, 2015; BELSKY, 1980). Azevedo (2015), por exemplo, afirma que a violência contra a criança pode ser estudada a partir de duas perspectivas distintas. A primeira seria um modelo unidimensional, fundamentado numa perspectiva determinista em que a causalidade da violência infantil ocorre por um desvio ou doença de caráter individual, ou seja, de caráter psicopatológico do indivíduo. De forma antagônica, o segundo modelo, propõe um pressuposto de multicausalidade, advindo “(...) de uma interação de fatores individuais (sistema socioeconômico-político) e sociais (história da vida dos pais versus estrutura e funcionamento familiar)” (AZEVEDO, 2015, p. 42).

No modelo exposto pela Figura 2 são apontados alguns os aspectos que influem sobre o fenômeno da violência intrafamiliar contra a criança: 1) Experiência de socialização (história de desarmonia e ruptura familiar, história pessoal de abuso e ignorância sobre características evolutivas e necessidades da criança); 2) Características patológicas (depressão, alcoolismo, drogas-dependência, pouco controle, baixa resistência a “stress”, desordens neurológicas e psiquiátricas); 3) Fatores situacionais de “stress” (relacionamento dos pais – desajuste e violência –, “stress” estrutural – desemprego, isolamento, excesso de filhos, ameaças à autoridade e valores –, padrão abusivo de interação pai-mãe-filho(a), “stress” produzido pelo(a) filho(a) – criança indesejada, criança/adolescente problemático, filho mais velho); 4) Situações precipitantes (ausência da mãe e rebeldia da criança); 5) Posição social (idade, sexo, status socioeconômico, rede de suporte social); 6) Posição cultural (representação da criança, atitude para a infância, a violência, castigo, mulheres e sexualidade) e 7) Características particulares da criança ou do adolescente (prematuro, baixo peso, deficiência,

hiperatividade, não responsividade, rebeldia, imprevisibilidade, incontinência e ser feio/bonito).

**Figura 2** - Modelo multicausal da vitimização intrafamiliar de crianças e adolescentes



**Fonte:** Elaborada por Azevedo (2015, p. 45).

A Figura 2 tem sua teoria ancorada nos estudos de Bronfenbrenner (1996) e Belsky (1980). As principais características desta proposição, segundo Azevedo (2015) são: 1) As forças ambientais, as características do agressor e da vítima incidem de maneira recíproca; 2) As realidades familiar, social, econômica e cultural estão organizadas como um sistema, composto por distintos subsistemas que, de forma dinâmica, articulam-se entre si; 3) O abuso contra a criança resulta da confluência de múltiplas forças que atuam sobre o indivíduo, na família, na comunidade e na cultura nos quais essa família e indivíduo estão inseridos e 4) O modelo multicausal é uma proposição que tenta superar os modelos unidimensionais de estudo sobre violência.

Sendo assim, Bronfenbrenner (1996), ao estudar o ser humano, dentro de seu ciclo vital, tem a pretensão de compreendê-lo como um todo, analisando-o de forma encadeada às suas relações com os contextos ambientais. Tais contextos, nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida, revelam as interações que influenciam sua vida, assim como quais são os fatores que oferecem risco ou favorecem seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996; BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998). Neste ponto,

faz-se necessário explicar os conceitos de resiliência e vulnerabilidade, ligados à tentativa de compreensão e definição dos fatores de risco e proteção.

Resiliência é o fenômeno que se caracteriza por resultados positivos frente a ameaças ao desenvolvimento do indivíduo, entendida como a capacidade humana de superar adversidades (MORAIS & KOLLER, 2004). Ou seja, resiliência não é uma característica inata, mas surge da interação dinâmica entre características pessoais e o contexto ecológico. Alguns dos fatores que contribuem para a resiliência dentro da família são: a coesão familiar; a qualidade da relação entre pais e filhos; envolvimento dos pais na educação da criança; práticas educativas que envolvam afeto; reciprocidade e equilíbrio de poder na relação entre pais e filhos (CECCONELLO, 2003).

Uma rede de apoio social, como a participação ativa de membros da comunidade e familiares como forma de esteio à família enquanto socializadora da criança é um ponto relevante na constituição da resiliência. A presença de uma rede de apoio serve como fator de proteção à negligência e ao abuso, uma vez que a violência pode ser identificada e inibida em estágio inicial. Enquanto a ausência da rede de apoio contribui para o isolamento social da família, o que aumenta o risco de violência intrafamiliar (CECCONELLO, 2003). Segundo Habigzang et al. (2012), fatores de proteção frente a situações de estresse servem como recurso para o enfrentamento e/ou superação, evitando consequências negativas. “Os fatores de proteção, por sua vez, dizem respeito às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de adaptação” (MORAIS & KOLLER, 2004, p. 101).

Em contraposição, a vulnerabilidade é definida como pré-disposição ao desencadeamento de consequências negativas ao desenvolvimento, aumentando a possibilidade, no caso debatido por esta dissertação, de problemas relacionados à violência. A pobreza<sup>5</sup> tem ganho destaque em pesquisas sobre vulnerabilidade, visto que a vivência nesta condição pode limitar o bem-estar das pessoas, assim como suas oportunidades de desenvolvimento (CECCONELLO, 2003). Elucidando:

(...) alguns fatores de risco têm sido apontados pela literatura, como mais frequentes e comprovadamente influentes para o aumento da vulnerabilidade. São eles: o empobrecimento, a violência doméstica e na comunidade, o tamanho da família, a ausência paterna, a rigidez das práticas educativas e a doença mental dos pais, entre outros (HABIGZANG et al., 2012, p. 24).

---

<sup>5</sup> O fator pobreza não pode ser analisado de forma descontextualizada. Por exemplo, ainda que o Brasil seja um país considerado pobre, cerca de 50% dos casos de estupro, no estado de São Paulo, praticados por pais biológicos das vítimas, ocorrem em pessoas das classes média e alta (HABIGZANG et al., 2012, p. 340).

Um estudo de Garbarino e Barry (1997) traz à tona a observação de que a privação econômica e a desigualdade social são as principais causas do aparecimento da violência na sociedade. Um baixo nível socioeconômico potencializa o empobrecimento social que, de acordo com os autores, refere-se à ausência de recursos sociais na vida de uma pessoa como a falta de apoio social e outros fatores de proteção. E ainda mais: o empobrecimento está intimamente ligado à miséria afetiva, decorrente da miséria econômica, definida como a capacidade das famílias em lidarem com adversidades. Neste sentido, quanto mais adequadamente as famílias conseguem lidar com situações adversas, mais coesas e, conseqüentemente, mais resilientes serão. De maneira inversa, quando não capazes de enfrentar fatores de risco, podem se tornar vulneráveis e desencadear, possivelmente, comportamentos negativos, como a criminalidade e a violência doméstica (CECCONELLO, 2003).

Como agravante, conforme pormenorizado no início desta seção, existe a persistência de uma concepção cultural de que as situações ocorridas no seio familiar, dizem respeito a um ambiente privado, somente às pessoas que deste contexto participam. Contudo, estes casos de violência acontecem na esfera familiar, sendo assim, de responsabilidade pública (CECCONELLO, DE ANTONI e KOLLER, 2003). Caso não se reconheça a responsabilidade pública sobre a saúde física e mental das famílias, a sociedade induzirá crianças e adolescentes a vivenciarem situações de abuso (CECCONELLO, 2003).

De acordo com Bronfenbrenner (1996), a família é o principal contexto de desenvolvimento da criança, sendo caracterizado por ser o primeiro ambiente do qual a criança participa ativamente, exercita papéis e experimenta situações e sentimentos. Este microsistema, é sua maior fonte de proteção, afeto e bem-estar. Nele, a criança desenvolve os sentidos de permanência e de estabilidade, como explanado por Ceconello, De Antoni e Koller (2003):

O senso de permanência está relacionado com a percepção de que elementos centrais da experiência de vida são estáveis e se mantêm organizados, através de rotinas e rituais familiares. O senso de estabilidade é fornecido através do sentimento de segurança dos pais aos filhos, de que não haverá rupturas ou rompimentos, mesmo diante de situações de estresse (...) A garantia de permanência e estabilidade faz a família funcionar como um sistema integrado, cujo objetivo principal é o de promover o bem-estar de seus membros (p. 46).

O desenvolvimento acontece através de relações interpessoais recíprocas, sendo o núcleo familiar um locus adequado para que estas interações se deem. Bronfenbrenner (1996) destaca três características que permeiam estas relações: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e o afeto. A primeira, a reciprocidade, se caracteriza pela influência da ação de uma pessoa sobre a outra e vice-versa. O equilíbrio de poder se refere a extensão da influência de um sujeito sobre o outro em uma relação. Para a criança, o deslocamento do equilíbrio de poder em seu favor (em favor do indivíduo em desenvolvimento), promove sua autonomia. O afeto diz respeito à positividade, negatividade e ambivalência que permeia as relações. Quanto mais calorosas, maior a probabilidade de ocorrer um desenvolvimento saudável.

Práticas parentais não baseadas em reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva, desfavorecem relações afetivas imprescindíveis à ocorrência de processos desenvolvimentais (BRONFENBRENNER, 1996). Cecconello, De Antoni e Koller (2003) corroboram com tal afirmação à medida que explicam que a extrema ausência de afeto ou rejeição podem impactar negativamente o desenvolvimento. Logo, é possível inferir que a violência intrafamiliar se configura como fator de risco na vida de crianças, impedindo ou retardando seu desenvolvimento pleno.

Para além disso, Koller (1999) aponta que os fatores de risco presentes no nível macrossistêmico são: aceitação cultural da violência, concepção cultural de posse sobre a criança, ausência de comprometimento da mídia para com os direitos da criança e das mulheres. No que se refere ao nível microssistêmico, desequilíbrio de poder causado por práticas disciplinares, falta de afetividades e/ou reciprocidade entre seus membros e, em casos específicos, conflitos conjugais extremos apresentam risco às famílias para a instalação de abuso físico. A experiência dos pais, em sua família de origem, também apresenta risco ao emprego de práticas parentais coercitivas. Dessa forma, pais que receberam educação severa ou foram vítimas de maus tratos durante a infância, apresentam maiores chances de reproduzir estas experiências com os seus próprios filhos (BELSKY, 1980).

De fato, o modo de criação adotado pela família para educar uma criança é fundamental para seu desenvolvimento e para a construção de sua identidade. Os pais e educadores influenciam valores, comportamentos, habilidades e gostos, afetando assim, a personalidade de cada criança (PATIAS, SIQUEIRA e DIAS, 2012, p. 984).

De acordo com Patias, Siqueira e Dias (2012), existe a associação entre certas práticas educativas parentais e a etiologia e comportamentos exteriorizados (agressão física e verbal, mentira, roubos) e comportamentos internalizados (retração social, ansiedade, depressão). Pensando especificamente em práticas parentais e as estratégias educativas utilizadas para atingir objetivos referentes às habilidades acadêmicas, sociais e afetivas das crianças, os pais podem dispor de vários métodos, dentre os quais abordar-se-ão dois deles: as práticas indutivas e coercitivas.

Hoffman (1960) afirma que, na prática indutiva, os pais fazem uso da explicação como fim de modificar, de forma voluntária, o comportamento da criança. Nessa prática, os pais comunicam ao filho seu desejo de que ele modifique um comportamento e induzem-no a modificá-lo chamando atenção às consequências de seu comportamento. Enquanto, na prática coercitiva de disciplinamento, os pais lançam mão de ameaças e uso de força, como punição física ou privação de privilégios. “A disciplina coercitiva reforça o poder parental, utilizando a aplicação direta da força e do poder dos pais e provocando o controle do comportamento a partir de ameaça e sanções externas” (PATIAS, SIQUEIRA e DIAS, 2012, p. 984). Esta estratégia pode escalar a situações de violência mais graves. Para Ceconello, De Antoni e Koller (2003), filhos educados a partir de práticas coercitivas podem desenvolver problemas psicológicos e comportamentais.

A lista de efeitos de práticas parentais coercitivas à criança é extensa. Faz-se suficiente saber que tais práticas são aversivas e crianças que passam por estas situações vivenciam emoções negativas de ansiedade, raiva, culpa, vergonha, comportamentos antissociais e agressivos. Além de resultar em insegurança na criança quanto a disponibilidade e o vínculo com os pais, influenciando a percepção da criança sobre si mesma (AZEVEDO, 2015). E mais: estratégias educativas coercitivas levam a criança a construir a percepção de que valores e padrões de ação moral são externos a ela, o que traz a necessidade de um agente externo que regule seus comportamentos, uma vez que tais estratégias não contribuem para a internalização de normas sociais (CECCONELLO, DE ANTONI e KOLLER, 2003).

Portanto, estratégias educativas coercitivas comprometem o desenvolvimento da criança, além de estarem ligadas ao surgimento de comportamentos agressivos e dificuldade em internalizar regras, valores e normas sociais. Se os prejuízos existem e são graves, qual o motivo pelo qual persiste-se em empregar tais estratégias na educação de crianças? Como demonstrado na seção primária deste capítulo, estratégias coercitivas foram por muito tempo, utilizadas como práticas educativas amplamente aceitas pela

sociedade. Encontra-se enraizada uma cultura de violência disfarçada como forma de educar os filhos. A adoção destas práticas, que em verdade são maus tratos, estão fortemente associados à noção de que as crianças são propriedades dos pais, no sentido de que os mesmos detêm direito sobre a vida e a morte de seus filhos (JAEGER E STREY, 2011).

A violência, como exposto no início desta seção, é um fenômeno multicausal, ou seja, dependente do contexto, do momento em que a pessoa vive, de suas experiências, de seus processos biopsicológicos e suas características pessoais. O que se faz importante compreender é a complexidade de fatores que levam o desenrolar de situações violentas, assim como as alarmantes consequências para o desenvolvimento da criança, ao longo da vida, principalmente, quando o locus do abuso é o contexto familiar. É na família que o indivíduo cria vínculos e tem suas primeiras experiências com o mundo, mas é nela também que a criança pode vivenciar conflitos, tornando-se espaço ameaçador para seus membros. A violência intrafamiliar é uma violação perpetrada pela mão de pessoas que têm por responsabilidade proteger. Como demonstrado por Brofenbrenner (1996), quanto mais influente o contexto, quanto mais frequente os contatos e situações negativas, maiores serão as consequências e, dado o caráter único e privilegiado de atuação da família sobre o desenvolvimento da criança, maior será o comprometimento para com o processo evolutivo. Em suma, a violência intrafamiliar repercute profundamente a trajetória da vida dos seres humanos.

Na conjuntura em que acontece a violência intrafamiliar, como já mencionado, a transição ambiental da criança pode auxiliar na construção de uma rede de apoio social que será essencial à sua proteção. Portanto:

A riqueza do mesossistema, isto é, do conjunto de microssistemas no qual a pessoa transita, é mensurada através da quantidade e qualidade das suas conexões. Quanto mais coesas a família e a escola, por exemplo, estiverem em relação a valores e estilos de comportamento positivos, melhor a criança poderá desenvolver suas capacidades (CECCONELLO, DE ANTONI e KOLLER, 2003, p. 50).

No microssistema familiar, pode-se apontar como predisposição à violência a falta de comunicação e de confiança entre seus membros e a estrutura familiar (famílias uniparentais, ausência do pai e maternidade na adolescência). Quanto às características da pessoa, pode-se citar transtornos de personalidade, agressividade, depressão pós-parto, abuso de drogas, inclusive bebidas alcoólicas. A ocorrência do abuso contra a criança está

também relacionada ao isolamento social e à falta de uma rede de apoio. Logo, a forma como acontece a interação entre microsistemas – no mesossistema – é um importante fator de proteção à criança contra a violência intrafamiliar. Da mesma forma, o exossistema, ambiente do qual a criança não participa ativamente, mas que influi em seu desenvolvimento, pode oferecer risco a ocorrência de abuso, como dificuldade financeira, desemprego e estresse no trabalho. Ou seja, as condições econômicas de um governo, por exemplo, podem tanto facilitar ou dificultar o desenrolar do abuso no microsistema. No macrosistema, podem se apresentar como fatores de risco a: aceitação cultura da violência de pais para com os filhos, a ausência de compromisso com o direito das crianças e a violência exposta em veículos midiáticos (CECCONELLO, DE ANTONI e KOLLER, 2003). Em vista disso, os fatores que contribuem para a incidência da violência incluem desde aqueles que operam nas esferas pessoal e familiar no nível micro-sistêmico, até aqueles que operam em níveis meso-sistêmico, exo-sistêmico e macro-sistêmico.

Numa tentativa de relacionar o primeiro capítulo, referente à construção da infância e, ao segundo capítulo, referente a abordagem Bioecológica do desenvolvimento como leitura do fenômeno da violência intrafamiliar contra a criança, apontam-se alguns aspectos. Enquanto o núcleo familiar permanecer como locus privilegiado de desigualdades de gênero e geração, a violência continuará a ser naturalizada por seus membros e banalizada pela sociedade. A família, então, se perenizará como palco de todos os tipos de violência, com o aval silencioso dessa mesma sociedade. Ao passo que se as relações entre pais e filhos não forem discutidas, os escassos programas de prevenção à violência não serão eficazes. Os esforços para a prevenção nunca serão suficientes se não houver uma compreensão crítica do processo de produção desse tipo de violência, levando em consideração contextos socioeconômicos, políticos e culturais. Dessa forma, seria possível prevenir a violência, impedindo uma família de se tornar abusiva, antes de sê-lo.

### **2.3 A rede de apoio como proteção da infância e prevenção da violência**

A conceituação de rede de apoio se comunica com a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner. O caráter único de cuidados especiais que humanos necessitam para sobreviver, traz a necessidade de apoio social no decorrer do ciclo vital. Não somente o bebê ou a criança, mas o pai e a mãe também. O apoio social é entendido como: processo de interação da pessoa com o ambiente social, evoluindo ao longo da vida e sendo

influenciado pelos graus de reciprocidade e bidirecionalidade de tais interações (MAYER e KOLLER, 2012). Ou seja, a rede de apoio social seria o grupo de pessoas significativas que compõem elos de relacionamento recebidos ou percebidos pelo indivíduo (BRITO e KOLLER, 1999 *apud* MAYER e KOLLER, 2012).

Uma rede de apoio social de alto nível melhora o funcionamento pessoal do indivíduo, além de oferecer proteção contra efeitos negativos advindos de situações de estresse e adversidades. Para além disso, o estabelecimento de uma rede de apoio social sólida está ligado ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo em enfrentar situações adversas, propiciando resiliência e favorecendo um desenvolvimento adaptativo da personalidade (MAYER e KOLLER, 2012).

As autoras, Mayer e Koller (2012) ainda apontam três características que concebem a rede de apoio social: o apoio social percebido, as relações significativas de apoio social e a presença real das redes de apoio social. A primeira característica diz respeito ao cuidado e interesse entre as pessoas. A percepção do indivíduo sobre expectativas e atribuições sobre as relações de apoio com pessoas específicas, capacita-a na prevenção de eventos estressores (como buscar conselho ou terapia), minimizando riscos. Mesmo uma rede de apoio composta por relações significativas, estas têm um caráter dinâmico, de entrada e saída de pessoas da estrutura da rede. Pessoas com alto índice de apoio atribuem a si mais qualidades positivas do que negativas, além de se relacionar mais positivamente com seus pares. E mais: estas pessoas ainda puderam desenvolver estratégias de *coping* – formas de lidar com o estresse – de maneira mais realista e efetiva. Enquanto “(...) a ausência de uma rede de apoio pode produzir sentimentos de solidão e falta de sentido na vida” (MAYER e KOLLER, 2012, p. 29). E, portanto, a rede de apoio oferece bem-estar, auto-estima e promove resiliência.

Para a criança, a primeira e mais importante participante da rede de apoio é a família (BRONFENBENNER, 1996). É neste sentido que a violência intrafamiliar apresenta um grande risco à criança; ao privá-la de sentidos de estabilidade no que se refere aos elementos centrais de sua vida de forma positiva. O restante da rede de apoio insere-se aqui como uma forma de encontrar o apoio necessário para interromper este processo e promover resiliência.

Um conceito intrinsecamente ligado à definição da rede de apoio social é a de relação de apego. A relação de apego, então, é definida como um vínculo afetivo recíproco, no qual os cuidadores proporcionam os cuidados necessários a satisfação de quem é cuidado, promovidos por carinho, conforto e proteção (MAYER e KOLLER,

2012). Esta sensibilidade dos pais em atender as necessidades da criança, com qualidade de interação entre eles, contribui para o desenvolvimento da confiança e segurança, o que possibilita a construção de modelos cognitivos internamente que irão basear seus relacionamentos futuros.

Por fim, “(...) uma rede de apoio social e afetiva ampla, que permita a circulação em vários contextos, bem como a interação das pessoas de outros microssistemas de modo adaptado pode proporcionar um desenvolvimento mais saudável para crianças vítimas de violência doméstica” (MAYER e KOLLER, 2012, p. 30).

A fim de corroborar com o entendimento do conceito central a esta subseção, rede de apoio, Castells (2000), explana rede de apoio ou rede de proteção como parte do conceito de “rede”, utilizado como sociedade da informação, um conjunto de nós que se encontram reconectados. O autor e sociólogo ainda pensa ser mais importante assimilar a rede como uma série de interconexões que incorporam parcerias e que viabilizam o encaminhamento, atendimento e proteção das vítimas de violência e sua família do que dispensar atenção à sua configuração em forma de prisma.

Compreende-se nesta dissertação as organizações sociais, sejam elas governamentais ou não, como os “nós” de proteção ou de prevenção da violência numa rede interconectada. É preciso um movimento intenso e contínuo para a constituição de uma rede de proteção à violência, um movimento que integre diferentes atores e equipamentos sociais. Para os autores, Castells (2000) e Frey (2003) tais atores devem dividir da mesma compreensão sobre as violências, suas causas e consequências, ou seja, os atores precisam estar em sincronia frente à demanda de intervenção.

Devido às inúmeras formas de violências com dinâmicas específicas e atores com diferentes experiências sobre os movimentos sociais que atuam na área em defesa de grupos vulneráveis (aqui, no caso, crianças) há a impossibilidade de fechar em um único conceito de “redes de proteção” ou “redes de prevenção”. Neste raciocínio, é importante investir na atitude profissional e pessoal ao abordar a violência, visando contemplar a pluralidade de vozes e iniciativas nas ações de intervenção. A seguir, apresentam-se nove “nós” dessa rede e suas atitudes desejadas no sentido de propiciar o rompimento de silêncios e superação de formas de opressão perpetradas pela violência contra criança. Importante lembrar que todos os “nós” da rede são igualmente importantes. A formação da rede exige uma abordagem multiprofissional e interinstitucional, além da articulação de recursos e serviços existentes para o enfrentamento do problema.

1 – Educação: O primeiro “nó” é composto pelo campo da Educação. É imprescindível que a escola se perceba enquanto parte da rede de proteção e, para sua efetivação, é necessário que ela estabeleça parcerias com outros equipamentos públicos que compõem o território. O estabelecimento desses vínculos fortalece ações preventivas e de conscientização da violência. A escola deve ser local de protagonismo de jovens, lugar de confiança, de fala, tanto com seus estudantes, como com os familiares. O gestor tem o papel de criar parcerias com outros órgãos a fim de capacitar a seus professores para atuarem na detecção de comportamentos e sinais de risco que apontem à violência.

2 – Saúde: Os profissionais da saúde que operam na Atenção Primária, sendo esse o mesmo campo em que está inserida a escola, podem atuar na criação de ações de capacitação junto a profissionais da escola, assim como através do Programa Saúde na Escola (PSE), programa esse estabelecido com a promulgação do Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, com o objetivo de uma integração e articulação permanentes da educação com a saúde. O documento ainda versa sobre promover a atenção à saúde na escola, objetivando enfrentar vulnerabilidades que comprometem o desenvolvimento pleno da criança na rede pública de ensino (BRASIL, 2007). Os profissionais da saúde, no sentido de prevenção da violência, devem realizar o acolhimento, atendimento e auxiliar na identificação de casos de violência, oferecendo suporte psicológico e posterior notificação para órgãos de proteção quando necessário.

3 – Assistência Social: No Sistema Único da Assistência Social (SUAS) são ofertados serviços com o intuito de fortalecer a família, dentre eles, os primordiais a proteção de crianças são dois: a) Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), situado em áreas periféricas, consideradas pobres e de maior vulnerabilidade social, tendo como objetivo prestar serviços e programas socioassistenciais como, por exemplo, o Programa de Atenção Integral às Famílias (PAIF) e o Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola e o b) Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) que oferece serviços especializados à família, à criança e ao adolescente, atuando em situações de violação de direitos. Este centro concentra esforços para atender indivíduos em situação de risco social e/ou pessoal, por conta de abandono, violência doméstica, abusos sexual, físico e psíquico, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (BRASIL, 1993).

4 – Conselho Tutelar: Definido pela ECA, no Art. 131 como “(...) órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (...)” (BRASIL, 1990) tem como

função demandar serviços públicos nas áreas da saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança, com o objetivo de zelar pelo direito das crianças.

5 – Direitos Humanos: A política Nacional de proteção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes está vinculada às secretarias à nível municipal, estadual e nacional de direitos humanos. Estas secretarias são incumbidas das seguintes ações e programas: a) fortalecer de forma constante o sistema a fim de garantir os direitos das crianças e adolescentes; b) Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária; c) Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase); d) Programa de Proteção de Adolescentes Ameaçados de Morte; e) atuar na prevenção e no enfrentamento de abuso e exploração sexual e f) Educação sem violência (direito de crianças e adolescentes serem educados sem o uso de castigos físicos, Lei nº 13.010/14).

6 – Ministério Público: Tem quatro principais objetivos no que diz respeito à garantia dos direitos das crianças e adolescentes: a) Proteção dos direitos das crianças e adolescentes; b) Reivindicar dos poderes e serviços públicos o cumprimento eficiente de serviços públicos de garantia de direitos enunciados na Constituição Federal e no ECA; c) Proteger o patrimônio público e direitos coletivos que sirvam de plataforma à garantia de direitos e d) Controle da atividade policial de forma externa. A Ouvidoria desta instituição é acionada sempre que algum dos equipamentos acima ferem os direitos das crianças. As coordenações das instâncias mencionadas anteriormente (Educação, Saúde e Assistência Social) podem aprimorar suas ações desenvolvendo parcerias com o Ministério Público (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

7 – Defensoria Pública: Deve proporcionar a orientação jurídica, gratuita e integral, aos cidadãos, no caso, crianças e adolescentes, que não têm condições de arcar com despesas de advogados, uma vez que têm direito à ampla defesa. A Defensoria Pública ainda pode atuar na garantia de tratamento médico, promoção da humanização do atendimento socioeducativo, garantia de vagas em creches e escolas, garantia à convivência familiar e garantir a efetivação de medidas protetivas quando vítima de violência, estipulados na Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994.

8 – Sistema Judiciário – No Art. 148 do ECA são definidas as competências da Justiça da Infância e da Juventude, dentre elas: apuração de atos infracionais atribuídos ao adolescente, aplicando medidas cabíveis; adoção; concessão de guarda ou tutela; casos encaminhados pelo Conselho Tutelar; aplicar penalidades em casos de infrações contra a norma de proteção à criança ou adolescente, entre outros.

9 – Segurança Pública: Deve oferecer serviços especializados, como: Delegacias Especializadas de Proteção à Criança e ao Adolescente; Delegacia da Mulher; além de viabilizar o acesso à profissionais com capacitação técnica em prevenção e solução de crimes contra crianças e adolescentes, exploração sexual infantil, tráfico humano, pedofilia e crimes cibernéticos.

Outras ações que beneficiariam o público infanto-juvenil se inclusas na rede de prevenção/apoio seriam nas áreas de: I) Protagonismo Juvenil, com crianças e adolescentes atuando frente a garantia de seus direitos, criação de políticas sociais e gerindo agremiações estudantis; II) Cultura e Lazer, com políticas de acesso à cultura, prestigiando produções culturais, bibliotecas e espaços públicos de lazer são ações imprescindíveis a valorização da infância e seu direito à cultura e ao lazer; III) Desenvolvimento Econômico, onde a geração de renda e o acesso ao trabalho devem estar em consonância com as políticas de proteção à criança, ao adolescente e às famílias; IV) Universidades, com a implementação de programas que ofereçam espaço de diálogo com a população, andamento de pesquisas e diagnóstico de políticas, determinadas populações e questões sociais, cursos de extensão e especialização na temática da violência e promoção da cultura de paz; V) Organizações Não-Governamentais com o reforço e fiscalização da defesa dos direitos das crianças e VI) Redes Internacionais que visem a proteção da criança e de seus direitos humanos, como a UNICEF e a UNESCO.

Em outras palavras, os “nós” apresentados, são intitulados no ECA como “Sistema de Garantias”. Quando reconhecida a vulnerabilidade peculiar da criança e do adolescente, esta Lei cita que a tríade Família-Sociedade-Estado deve atuar de forma coletiva e complementar, a fim de promover seus direitos (FARINELLI e PIERINI, 2016). Esta concepção de “Sistema de Garantias” não permite que apenas uma instituição ou pessoa detenha algo que se assemelhe a uma “autoridade suprema” nas decisões referentes à criança e ao adolescente, como no modelo dos dois “Códigos de Menores”, dos anos de 1927 e 1979, onde o “Juiz de Menores” detinha maior poder que os demais atores. Na atual configuração do ECA, a existência de cada órgão e instituição é complementar à outra e seus papéis são igualmente importantes para a proteção integral das crianças e adolescentes, como previsto pela Lei nº 8.069/90.

### *2.3.1 Caminhos para a denúncia e encaminhamentos legais*

Com frequência, professores são os primeiros a notar episódios de violência. Em uma cultura em que a intervenção por muito foi vista como invasão de privacidade, este tipo de ação nem sempre foi entendida como legítima.

Em primeiro lugar, deve-se confirmar a suspeita de maus-tratos, o que não cabe ao profissional escolar. Sendo assim, se tal profissional suspeitar de que algum direito básico da criança vem sendo ferido, é cabida, segundo a legislação, a comunicação da suspeita à algum órgão de proteção responsável – Conselho Tutelar, Delegacia da Mulher, Delegacias Especializadas de Proteção a Crianças e Adolescentes (DPCA), Centros de Referência em Assistência Social (CREAS), entre outros –, o mais rápido possível. Independente do órgão acionado, ao envolver suspeita de violência contra a criança, o Conselho Tutelar será acionado (BRINO, 2014).

Diante a notificação de violência, o Conselho Tutelar, por meio de visitas domiciliares, conversas com a criança ou o adolescente, cuidadores, vizinhos, entre outros, pode realizar confirmação da denúncia e, então, comunica o Ministério Público (a Promotoria e a Vara da Infância e da Juventude). Este órgão prontamente aplica as medidas protetivas cabíveis, podendo ser o afastamento do agressor e o encaminhamento a demais atendimentos especializados (FARAJ e SIQUEIRA, 2016). É importante reiterar que em nenhum momento diretores ou professores devem contatar familiares em casos de abuso para a averiguação (BRINO, 2014).

Quando o professor ou profissional próximo à criança aciona algum órgão responsável, é incumbência dos profissionais desta rede a sondagem do caso e a proteção da criança, quando confirmada a suspeita, além de proporcionar suporte aos familiares. Em seguida, estes mesmos profissionais podem proceder a denúncia à delegacia se necessário. Assim, quaisquer medidas punitivas serão tomadas pelos policiais e instâncias superiores (BRINO, 2014).

O ingresso no sistema de justiça ocorre por meio do registro da prática do abuso, que pode ser realizada pela própria vítima ou por seu representante legal ou por outra pessoa que tenha conhecimento da ocorrência do fato, como, por exemplo, profissionais da educação ou saúde. A ocorrência policial pode ser o primeiro passo para que alguma situação de abuso se torne pública, ingresse no sistema judiciário e seja encaminhado o processo de responsabilização do agressor (WILLIAMS e HABIGZANG, 2014, p. 72).

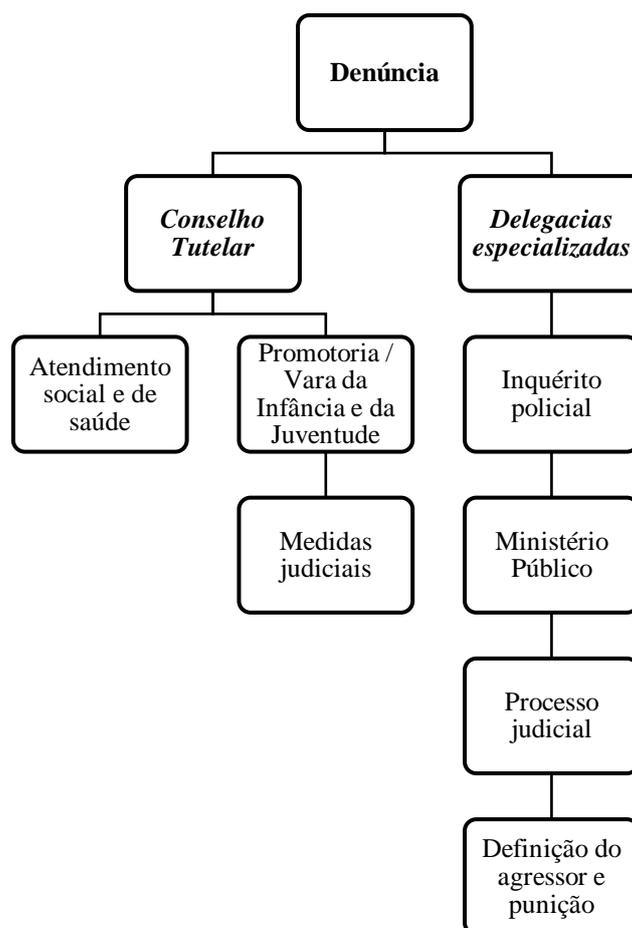
Então, quando feita a denúncia na Delegacia, cabe aos policiais a abertura de inquérito. O Boletim de Ocorrência pode ser realizado tanto em Delegacias Comuns,

quanto em Delegacias da Mulher ou da Criança e do Adolescente. Segundo Faraj e Siqueira (2016), os casos iniciados em Delegacias também são encaminhados ao Conselho tutelar e ao Ministério Público.

Num primeiro momento, a notificação vai para o setor de investigação e, existindo a veracidade da suspeita, instaura-se o inquérito policial. O inquérito deve agrupar o conteúdo suficiente que indica a autoria do crime, o que fornecerá ao Ministério Público os elementos fundamentais da proposta de ação penal (BRINO, 2014). Nesta etapa, são colhidas e compiladas as provas que dão suporte à denúncia feita ao Promotor de Justiça. Também são ouvidas a vítima, o acusado, as testemunhas e, neste momento, pode ser feita a prisão preventiva ou temporária do acusado, quando solicitado (FARAJ e SIQUEIRA, 2016). Dentre essas provas, pode ser pedido o exame de corpo de delito, realizado por médicos com o objetivo de verificar se há resíduos do crime, o que pode corroborar para a identificação do agressor. “Em situações de abuso sexual, observa-se a falta de materialidade do fato, uma vez que na maioria destes casos não são observadas marcas físicas (...)” (WILLIAMS e HABIGZANG, 2014, p. 73). Em decorrência da dificuldade em se obter provas, nem todas os casos registrados dão origem a processos judiciais.

Quando a denúncia tem origem no Ministério Público, o promotor de justiça, depois de se iterar da suspeita de violência contra a criança, encaminha o caso para o Conselho Tutelar e à Delegacia Especializada. “O primeiro órgão verifica a situação e o segundo abre uma investigação. Depois desses procedimentos, os órgãos encaminham um relatório para o Ministério Público para que as providências necessárias possam ser tomadas” (FARAJ e SIQUEIRA, 2016, p. 914). Todos os procedimentos vão ao encontro do que delinea o ECA (BRASIL, 1990). Nota-se a articulação em rede dos profissionais, visto que é referido o compartilhamento das informações com os demais órgãos e instituições. Esta organização em rede será abordada no item intitulado “A rede de apoio como proteção da infância e prevenção da violência”, deste capítulo.

Com a conclusão do inquérito policial e a definição do agressor, instaura-se o processo judicial para a determinação da culpa e punição. Nesta etapa, o Poder Judiciário pode decidir por retirar o poder familiar do agressor sobre criança vítima. Abaixo, foram sistematizados em forma de fluxograma os encaminhamentos legais, desde a denúncia, até a determinação da culpa e punição de acordo com a Justiça.

**Figura 3** - Fluxograma: o caminho da denúncia até a punição do agressor

**Fonte:** autoria própria.

Ainda que a notificação da violência seja compromisso legal de todos os cidadãos (BRASIL, 1990), o profissional da educação tem um compromisso para com o desenvolvimento saudável da criança. O ato de denunciar, possibilita o conhecimento dos casos pelos órgãos competentes o que permite, como resultado, que ações específicas sejam tomadas para que seja rompida a situação de violência. Numa instância maior, a denúncia e a decorrente notificação dos órgãos responsáveis, permite que o Estado tenha o número mais próximo do real de casos de violência contra a criança. Isto viabiliza a criação de políticas públicas, entre outras adoções de medidas pelo governo, para atender a demanda da população.

### 2.3.2 Dificuldades de denúncia

Explica-se, a partir deste momento, algumas das dificuldades enfrentadas por vítimas, familiares, professores e outros no que diz respeito à denúncia de casos de violência contra a criança aos órgãos competentes, a fim da superação das mesmas.

(...) alguns fatores que podem inibir a denúncia do professor sobre a ocorrência do abuso sexual: conflitos emocionais e desconforto com a hipótese de abuso sexual; a solicitação de segredo vindo da criança; incerteza de informações que somente serão obtidas após a denúncia; o fato destes não estarem familiarizados com os procedimentos adotados pela polícia; apreensão sobre reações parentais negativas e falta de habilidades quando questionados sobre a denúncia (BRINO e WILLIAMS, 2003, p. 2).

Brino e Williams (2003) ainda apontam elementos imprescindíveis ao treinamento de profissionais da área da educação acerca do abuso sexual, mas que podem ser utilizados para o treinamento destes profissionais para qualquer outro tipo de violência infligida contra a criança. Os elementos são: apontar as principais informações sobre os diferentes tipos de abuso, destacar sua gravidade, demonstrar procedimentos para a prevenção, métodos de detecção e como agir ao se deparar com tais casos. Tais elementos garantiriam a efetividade da ação dos professores, diminuindo a não-notificação de casos por falta de informações a respeito de violência.

Williams e Habigzang (2014) apuraram o atendimento de vinte e sete familiares de vítimas de abuso em Delegacias. Dez desses familiares tiveram percepções negativas quanto ao atendimento, falta de informações, profissionais incapacitados e falta de materiais necessários para a realização do trabalho. Esses dez participantes da pesquisa ainda “(...) se queixaram dos constrangimentos ao relatar a violência, bem como da falta de informações, de profissionais e de recursos materiais para a realização do trabalho nestas instituições” (WILLIAMS e HABIGZANG, 2014, p. 82). Outros participantes contam que tiveram de retornar à Delegacia diversas vezes na tentativa de tirar dúvidas, mostrando a falta de atenção e esclarecimento por parte dos profissionais que os atenderam (WILLIAMS e HABIGZANG, 2014).

Todas as situações somadas tornam mais difícil a notificação aos órgãos responsáveis. Williams e Habigzang (2014) resumem os fatores que dificultam a notificação da violência presentes nos discursos dos participantes da pesquisa em dois aspectos: a) despreparo profissional em atender tais situações, acarretando situações de constrangimento e exposição da vítima e b) falta de recursos materiais para realizar o trabalho nestas instituições e falta de comunicação entre os diferentes órgãos e instituições que compõem a rede de proteção, o que gera carência de informações para a vítima.

Portanto, a insuficiência de informação por parte de muitos professores, os sentimentos de insegurança e medo em sofrer represálias por parte da família da vítima,

inibem este profissional de prosseguir com a denúncia. Novamente, insiste-se no investimento da formação de professores sobre a temática da violência contra a criança, tendo em vista que este profissional é agente importante na prevenção e notificação dos casos. A escola, portanto, não pode mais furtar-se às suas responsabilidades sociais e de conceder proteção a seus alunos e também às famílias. A escola, por muitas vezes acaba sendo o único ponto de apoio social e afetivo de uma comunidade e, assim, deve estar preparada para tanto.

#### **2.4 A escola e sua responsabilidade no rompimento do pacto de silêncio**

O professor é parte do mecanismo necessário para que haja a garantia dos direitos das crianças. Ao deter conhecimento acerca dos diferentes tipos de violência e a forma com a qual cada violência é explicitada no corpo e comportamento infantil, o professor pode atuar como agente de prevenção, com o intuito de proteger o desenvolvimento saudável deste indivíduo. Além disso, o ECA responsabiliza, em seu artigo 245, os profissionais da educação que atuam diretamente com a criança “(...) de comunicar às autoridades competentes os casos de que tenha conhecimento, envolvendo maus-tratos contra a criança ou adolescente” (BRASIL, 1990).

A escola e os profissionais que nela atuam, ao lado do médico e de outros profissionais da área da saúde, são os únicos indivíduos, além de pais, familiares e guardiões legais, que estão autorizados a despir a criança de modo que sinais de abuso sejam facilmente visíveis (quando deixam marcas). Os profissionais escolares, na maioria dos casos, são os adultos que mais passam tempo com a criança, criando laços de confiança. Por conta dessa relação de caráter único, entre professor e criança, o ambiente escolar se configura como local privilegiado ao rompimento do ciclo de violências e do pacto de silêncio que envolve essa violação. Para Brino (2014), o papel do professor é dar apoio à criança e ouvi-la caso ela queira contar algo.

Contando que abusos e maus-tratos são desferidos majoritariamente por familiares, o professor é o principal agente de prevenção da violência. Quando essa violência tem como cenário a própria casa da vítima, existem grandes chances de que ela perdure por períodos extensos de tempo, tanto por permanecer escondida, no seio familiar, quanto pelo fato de que a criança pequena pode não saber se comunicar para denunciar o abuso ou pode ser difícil diferenciar maus-tratos e lesões acidentais em tão tenra idade. É necessário destacar que este tipo de violência é a maior causa de morte infantil. (AZEVEDO & GUERRA, 1995).

Um professor bem capacitado poderia identificar, precocemente, sinais de abuso, promovendo a intervenção. É necessário frisar que a intervenção citada anteriormente diz respeito apenas à denúncia, sendo a única ação cabível ao professor. Outro ponto relevante é que a omissão do professor diante de qualquer suspeita de violência será punida na forma da lei (BRINO et al., 2011).

Para contrapor-se aos mecanismos de risco que esta grave questão suscita, é preciso gerar fatores de proteção que transformem esta situação. Se a família é responsável por expor a criança à violência, cabe aos demais microssistemas que formam a rede de atendimento social, por exemplo, a escola ou o posto de saúde, atuar de forma protetiva para impedir que o abuso perdure (PIETRO e YUNES, 2011, p. 138).

Crianças de zero a cinco anos, faixa etária alvo deste trabalho, sofre um agravante quando vítimas de violência intrafamiliar ou doméstica: crianças menores e bebês, são muito mais vulneráveis ao sofrerem a agressão física por não terem capacidade de se esquivar ou mesmo apaziguar o agressor no sentido de cessar o comportamento abusivo (AZEVEDO & GUERRA, 1995).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina que a finalidade da Educação Infantil é “(...) o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (...)” (BRASIL, 1996), de forma consonante ao que se encontra no ECA. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do ano de 2010, caracterizam a etapa da Educação Infantil como um espaço que busca promover o desenvolvimento integral da criança, construindo sua identidade através de brincadeiras e aprendizado (BRASIL, 2010; PIETRO, 2007). Pode-se assim inferir que a Educação Infantil extrapola conteúdos formais ao desenvolver a criança e, conseqüentemente, é de responsabilidade do professor conhecer a criança, identificar seus problemas, mesmo quando não verbalizados, sendo metucioso e vigilante sobre suas manifestações comportamentais que possam indicar que algo esteja acontecendo com a criança de anormal.

(...) as escolas são importantes nichos ecológicos de prevenção contra essa forma de violência. Para tanto, os educadores, - isso inclui todos os trabalhadores da escola, - devem compreender as leis, os recursos da rede de apoio, os sinais emitidos pelas crianças, as peculiaridades das famílias e as principais questões do desenvolvimento humano. Desta forma, pode-se chegar a uma cultura escolar preparada não apenas a ‘transmitir conteúdos’, mas para proteger ativamente seus estudantes e familiares (PIETRO, 2007, p.49).

Pietro (2007) corrobora com o argumento anteriormente colocado de que a escola é um local singular de realização de ações voltadas ao combate da violência. Este ambiente além de próximo à criança, tem na figura do professor um indivíduo que inspira afeto e confiança. A escola ainda é o segundo ambiente mais frequentado pela criança, depois da família. Este ambiente, indubitavelmente deve ser instrumentalizado a enfrentar disfunções nas relações de poder que se expressam em casos de violência (MIRANDA e YUNES, 2008).

É de suma importância que o professor esteja preparado a falar sobre o assunto em sala de aula, assim como identificar situações de violência nos corpos infantis, ainda mais que nem toda violência deixa marcas físicas óbvias (MIRANDA e YUNES, 2008). Portanto, a escola como espaço de valorização das crianças, de respeito aos seus direitos em sua totalidade e de desenvolvimento saudável, no sentido de prevenir a ocorrência de agressões e abusos, deve desenvolver ações de prevenção e estar preparada para denunciar possíveis situações de violência.

Pensar as instituições de Educação Infantil como espaços de promoção de desenvolvimento integral da criança ocasionou o surgimento de discussões sobre a função assistencialista historicamente constituída para essas instituições. No momento em que creches e pré-escolas passam a ter como meta também a proteção da criança, entende-se que tais instituições trabalham em defesa dos direitos das crianças e, assim sendo, contra qualquer forma de violência a elas dirigidas (OLIVEIRA, 2002).

As pesquisas sobre violência no Brasil apontam dois fatos relevantes. Primeiro, a emergência da discussão acerca da relação entre a violência reproduzida pela escola e agentes educacionais e a violência extramuro. Aquino (1998) e Charlot (2002) contribuem nas investigações sobre o fenômeno da reprodução de atos racistas, modos de se compor as salas de aula e palavras de desdenho direcionadas a crianças e adolescentes no ambiente escolar, afirmando que existe relação dessa violência simbólica com a reproduzida dentro de casa. “Afinal, não é possível admitir que o cotidiano das diferentes instituições opera, por completo, à revelia dos desígnios de seus atores constitutivos, nem que sua ação se dá, de fato, a reboque de determinações macroestruturais abstratas” (AQUINO, 1998, p. 10). Aquino (1998) enfatiza que as instituições possuem características próprias e que têm papel central na produção de violências. Nesse sentido, as macroestruturas então interligadas. De forma antagônica, Silva e Assis (2018), dentre outros autores, pensam na violência escolar como consequência de um processo que começa na família e tem continuidade em outros grupos e relações sociais (no caso, extraescolares). Ainda assim,

são poucas as pesquisas sobre o tema na área da Educação Infantil (SOARES-SILVA e FRIEDMANN, 2006).

O segundo fato relevante seria a incipiência de pesquisas que busquem entender o papel de creches e pré-escolas na defesa dos direitos das crianças e, por conseguinte, sua participação na proteção da infância em diversas instâncias. Podemos considerar a possibilidade de a pesquisa sobre a temática da violência no Brasil ser recente, de aproximadamente do final da década de 1980 (DEBARBIEUX, 2001), existe pouco aprofundamento em determinadas questões que circundam o assunto. Como por exemplo, a escassez de pesquisas com esse tema indica uma falta de definição da responsabilidade do professor quanto a proteção da criança no que diz respeito à violência intrafamiliar e, considera-se, então, necessário o aprofundamento de estudos sobre identidade docente e seu papel na proteção da infância. Justifica-se tal colocação por meio das reflexões de Sekkel (1998) que enfatizam a importância de se fomentar a discussão sobre o papel pedagógico da Educação Infantil no enfrentamento da violência contra a criança. A autora ainda elabora a reflexão afirmando que a superação da violência deve se constituir como um dos principais objetivos da ação educativa de creches e pré-escolas.

As pesquisas existentes sobre as instituições de Educação Infantil enquanto protagonistas na prevenção e rompimento do ciclo de violência se dividem em dois eixos: o primeiro, exemplificado na pesquisa de Deslandes (1994) constatou que a faixa etária de zero a seis anos, no período entre 1988 e 1992, compôs um percentual elevado entre as vítimas de violência intrafamiliar, de 45% dos casos, comprovando a necessidade de atuação do professor devido à maior vulnerabilidade atendida pela Educação Infantil, de zero a cinco anos e 11 meses. O segundo eixo mais abordado em pesquisas da área, como demonstrado na pesquisa de Cunningham e Sas (1995 apud BRINO e WILLIAMS, 2003), é que crianças mais novas são mais vulneráveis a terem o tempo de abuso prolongado, devido a menor capacidade cognitiva e verbal. Continuando as reflexões apresentadas em porção majoritária de pesquisas sobre o tema (LIMA, 2008), professores têm uma posição de privilégio para a identificação das violências contra a infância, em razão de sua presença cotidiana na vida da criança e em diversos espaços (como cantina, sala de aula, banheiro e na presença de familiares).

Ainda que a literatura aponte a importância deste contexto a, também são encontradas dificuldades enfrentadas pelas instituições de Educação Infantil para defender efetivamente as crianças da violência intrafamiliar. A título de exemplo, pode-se citar alguns limites dos professores como crenças equivocadas no que se referem às

consequências comportamentais resultantes da violência; dificuldade em aceitar o fato e consequente negação do mesmo e o não reconhecimento de outros sintomas dos diferentes tipos de violência (YANOWITZ, MONTE e TRIBBLE, 2003). Há a possibilidade de tais limitações acontecerem em decorrência de crenças e valores pessoais dos professores, como a compreensão de que a violência, em alguns contextos é inevitável e inerente. Outra dificuldade seria a baixa notificação e encaminhamento de casos identificados por instituições escolares aos órgãos de proteção. Deslandes (1994), em pesquisa mencionada anteriormente, assinala que a participação da escola em notificações aos Centros Regionais de Atenção aos Maus-Tratos na Infância (CRAMI) é entre 4% e 10% dentre os notificantes. Em corroboração aos dados alcançados por Deslandes (1994), Cavalcanti (1999) ressalta que das 128 notificações de violência doméstica, entre 1993 e 1995, no Conselho Tutelar de Niterói, apenas 5,5% são de escolas.

Miller (2008) levanta em sua pesquisa algumas das barreiras que levariam os profissionais da Educação Infantil a não prosseguir com a notificação, como: medo de que a criança seja retirada da instituição; medo de ser ameaçado; medo de causar problemas a família, caso a suspeita não seja confirmada; receio de contrariar normas culturais e experiências prévias com órgãos de proteção que não agiram adequadamente durante denúncias anteriores.

É sob esta trama que se desenvolve a presente pesquisa. É inevitável que se levantem alguns questionamentos concernentes à violência intrafamiliar contra a criança, como: A Educação Infantil tem se constituído como local de proteção à criança no que tange a violência intrafamiliar? Como os profissionais escolares têm significado a violência? E de que maneira essa significação tem direcionado suas ações? Como tais profissionais lidam com as informações sobre a violência intrafamiliar contra a criança? Quais são as dificuldades dos profissionais escolares quanto a temática da violência intrafamiliar? Os profissionais escolares se entendem como protagonistas quanto ao enfrentamento da violência intrafamiliar? Reitera-se assim, o objetivo da pesquisa: investigar conhecimentos e atitudes de professores(as) da Educação Infantil sobre a violência intrafamiliar contra a criança de zero a cinco anos e 11 meses.

Acredita-se que com esta pesquisa seja possível responder aos questionamentos colocados anteriormente. É de extrema importância a realização de pesquisas na área da Educação que abordem o tema da violência intrafamiliar, justamente como defendido por este capítulo fundamentado na literatura da área. A discussão sobre responsabilização, identidade e função docente no que concerne à violência que acontece em casa, perpetrada

pelos pais, é algo que se arrasta, sem uma definição exata. Frisa-se, neste momento, que o objetivo desta investigação científica não é procurar culpados, ou sequer dispensar mais responsabilidades ao professor que se encontra fatigado e mal remunerado. Busca-se, no entanto, entender e questionar o protagonismo das instituições escolares quanto ao enfrentamento da violência e proteção dos direitos das crianças. A autora defende veementemente que se ultrapassem dificuldades e contradições encontradas neste campo, através da busca pelo conhecimento e formação, empoderando profissionais escolares a tomarem seus lugares como protetores de um desenvolvimento infantil pleno e saudável, através do enfrentamento da violência intrafamiliar.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa em questão é um estudo de campo de abordagem quanti-qualitativa do tipo descritiva com o objetivo de descrever conhecimentos e atitudes de professores(as) atuantes na Educação Infantil a respeito da violência intrafamiliar contra a criança menor de seis anos. Circundando ainda a temática da violência, pretende-se conhecer, por meio das falas desses profissionais, as práticas dos mesmos e sua formação para lidar com o assunto na escola.

O delineamento a ser seguido será o de um estudo de campo, podendo ser justificado por se objetivar, por meio dessa pesquisa, um aprofundamento das questões propostas e não um maior alcance de dados ou variáveis. Outras características encontradas neste estudo para ser definido como um estudo de campo são: estudar-se-ão apenas pequenos grupos, localizados numa mesma comunidade; será necessário para a captação das informações apenas questionários; o pesquisador fará a maior parte do trabalho pessoalmente, tendo uma relação direta com a situação do estudo (GIL, 2002).

Existem algumas vantagens na escolha do delineamento aqui explanado:

Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (GIL, 2002, p. 53).

No estudo de campo procura-se o aprofundamento das questões propostas em detrimento da distribuição de determinadas características de uma população. Isto torna a pesquisa mais flexível, contudo, sincronicamente, torna seu planejamento mais complexo. Estudos de campo englobam algumas particularidades: o estudo de um grupo ou população; a compreensão de uma estrutura social; o deslocamento do pesquisador e uma aplicação mais flexível (RUIZ, 2006).

Durante muito tempo prevaleceu uma dicotomia entre estudos qualitativos e quantitativos, fato esse que tem diminuído na atualidade. Creswell (2007) acredita que a divergência se deu pelo motivo das práticas de pesquisas justamente se posicionarem exclusivamente nesses polos, tendendo a ser mais qualitativos ou mais quantitativos. A reunião de ambos os conceitos veio em 1959, quando os estudiosos Campbell e Fiske reuniram ambos os métodos para estudar a validade de características psicológicas. Desde

então, diversas outras pesquisas surgiram combinando ambos os métodos. Um argumento para a fusão chamada de método misto, conforme, Creswell (2007), foi a tentativa de neutralizar vieses inerentes de um, com os vieses oriundos de outro.

A abordagem quantitativa por si só inclui a mensuração de um constructo ou objeto, podendo ser possível realizar a comparação entre grupos e a associação de variáveis. Contudo, seu ponto negativo, é que a mensuração desloca a informação de seu contexto original. Enquanto a abordagem qualitativa examina o fenômeno de forma contextualizada, incluindo aspectos culturais de uma dada sociedade, crenças e comportamentos humanos, análises que escalas e medidas não têm alcance. Ao passo em que se têm tantos pontos positivos a este método, suas limitações incluem a restrição a conclusões definidas, generalizações a partir de números ínfimos, entre outros (CASTRO, 2010). Por isso, a combinação entre os métodos quantitativo e qualitativo tendem a proporcionar estudos de relevância à área da Educação, uma vez que ambos se complementam. Ao identificar as potencialidades e limitações, abre-se campo para uma aplicabilidade com maior assertividade. Dessa maneira:

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, p. 6).

Com base nos objetivos gerais dessa pesquisa, decidiu-se realizar uma pesquisa descritiva a fim de observar e estudar as características desse grupo de profissionais, levantar seus conhecimentos e atitudes sobre violência intrafamiliar e sobre sua própria formação, a fim de descobrir a existência (ou não) de uma relação com outras variáveis ligadas ao ambiente escolar, o que, sob a perspectiva de Gil (2002), são características deste tipo de pesquisa.

Tiviños (2008) chama atenção para o fato de que pesquisas descritivas têm por objeto descrever criteriosamente o fenômeno de determinada realidade, com o intuito de obter informações a respeito do problema de pesquisa. O autor ainda aponta que a grande vantagem de pesquisas descritivas é sua contribuição no sentido de poder proporcionar novos olhares sobre uma realidade que já se conhece.

Em suma, a pesquisa descritiva visa descrever processos, mecanismos e relacionamentos existentes no contexto particular em que o fenômeno está inserido. O

pesquisador utiliza de um conjunto de categorias ou tipos variados de classificações na ação de descrição de dado fenômeno (TRIVIÑOS, 2008).

Portanto, a abordagem, a natureza e o delineamento selecionados para prosseguir com este estudo vão ao encontro do que é esperado da dissertação: levantar opiniões, conhecimentos e atitudes da população alvo desta pesquisa e, relacionando os dados coletados, observar as variáveis que afetam a educação escolar da criança vítima de violência.

### **3.1 Procedimentos Éticos**

O estudo passou pela apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, atendendo à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos e respondendo às diretrizes que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi aprovado sob a inscrição do parecer de número 3.239.535.

Considerando que os instrumentos de coleta de dados dessa pesquisa foram dois questionários diferentes. A cada participante foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando os objetivos gerais da pesquisa, seus riscos e autorizando a publicação dos resultados obtidos. Por motivos de discrição e proteção dos participantes, foi retirado o nome da cidade e os dados pessoais da pesquisadora de tal documento para o fim de publicação desta dissertação. O documento original entregue aos participantes continha tais dados.

### **3.2 Local**

A pesquisa foi realizada em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) localizados no perímetro urbano de uma cidade no interior do estado de São Paulo. As CEMEIs foram escolhidas para a condução dessa pesquisa por atenderem a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses de idade que é, também, o público alvo da pesquisa em questão.

Como forma de legitimar a escolha pela faixa etária selecionada para o estudo, utiliza-se da literatura de Azevedo & Guerra (1995) e Brino et al. (2011) que apontam o agravante de que crianças menores de 6 anos frequentemente não tem a capacidade de se esquivar das agressões ou apaziguar seus agressores a fim de cessar o comportamento abusivo, assim como por vezes ainda não adquiriram a capacidade de fala ou mesmo de

entender a agressão. O silêncio em decorrência da idade, pode ocasionar com que a violência perdue por muito tempo.

### 3.2.1 A cidade

Faz-se pertinente, primeiramente, contextualizar a cidade onde a pesquisa se insere e, para tanto, foram utilizados dados do Censo Demográfico do IBGE, de 2010 e da Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP, de 2018, publicada no ano de 2019. A cidade está localizada no interior do estado de São Paulo, mais especificamente, na região centro-leste do estado, conta com uma população de 221.950 pessoas, segundo o último censo de 2010. Estima-se que, no ano de 2019 a população seja de 251.983 pessoas. A área da unidade territorial é de 1.136,907 km<sup>2</sup> e, portanto, classifica-se como uma cidade de porte médio. A área urbana é de 67,25 km<sup>2</sup>, representando 6% da área total. A densidade demográfica apontada ainda pelo censo de 2010 é de 195,15 pessoas/km<sup>2</sup>. Em relação às moradias, 98,4% têm esgotamento sanitário adequado, 89,2% de domicílios urbanos estão em vias públicas com arborização e 34,2% dos domicílios urbanos estão em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçadas, pavimentação e meio-fio). O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 3,2 salários mínimos. O percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até meio salário mínimo é de 28,5% e o PIB per capita é de R\$41.281,81. No ano de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,805 e, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)<sup>6</sup> foi classificado como “Muito Alto”, entre 0,800 e 1 (IBGE, 2010).

Quanto à escolarização, na cidade em questão, primeiramente, é interessante que se diga que a população total de crianças de zero a cinco anos de idade na cidade supracitada é de 15.780. Estavam matriculadas na etapa da Educação Infantil, no ano de 2018, 12.090 crianças, sendo 6.640 em creches e 5.450 em pré-escolas. Ainda no mesmo ano, constatou-se 83 escolas de Ensino Infantil, sendo 77 creches e 61 pré-escolas. A porcentagem da população entre cinco e seis anos matriculada na Educação Infantil era, em 2010, de 96,42%. Contudo, a porcentagem de crianças de zero a cinco anos fora da escola é de 42% (INEP, 2019).

---

<sup>6</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal ou IDHM considera as mesmas dimensões globais do IDH – longevidade, educação e renda – mas vai além, adequando a metodologia aplicada mundialmente ao contexto brasileiro e à disponibilidade dos indicadores nacionais. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

A cidade já foi agraciada com o prêmio de cidade com menor Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) do país, avaliado pelas taxas de mortalidade por homicídios e acidentes de trânsito, frequência escolar, situação de emprego e indicadores de pobreza e desigualdade no município. Este índice utiliza informações do IBGE e integra o “Projeto Juventude e Prevenção da Violência” (BRASIL 2010; MEDEIROS e MALFITANO, 2015). No que concerne direitos da infância e da juventude, por duas vezes, obteve o prêmio de “Prefeito Amigo da Criança”, pela fundação Abrinq (MEDEIROS e MALFITANO, 2015).

### 3.2.2 As escolas

Na sequência são apresentadas as escolas participantes. O Quadro 2 introduz sucintamente dados sobre as escolas, com base no Censo Escolar 2018. As informações dispostas são os números de salas de aula, matrículas e funcionários de cada instituição. Tais dados se mostram interessantes no sentido de ajudar o leitor a compor o cenário de onde foram obtidos os dados.

**Quadro 2** - Caracterização das escolas participantes

<b>Escola</b>	<b>Nº de salas de aula</b>	<b>Nª de matrículas</b>	<b>Nº de funcionários</b>
E1	6	184	35
E2	9	198	45
E3	11	372	41
E4	8	124	26

**Fonte:** Dados do Censo Escolar 2018 (INEP, 2019) e organização própria.

A primeira instituição, E1 apresenta como infraestrutura: seis salas de aula, sanitários, cozinha, refeitório, parque infantil, quadra de esportes coberta e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)<sup>7</sup>. Quanto aos equipamentos, possui aparelho de DVD, impressora e televisão. Possui abastecimento de água, energia e destino de esgoto e lixo adequados. Além disso, possui acesso à internet banda larga, dois computadores para uso

<sup>7</sup> As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços dotados de mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos para atender alunos PAEE. Assegurado e descrito: Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e Resolução SE nº 68/2017.

dos alunos e um para uso administrativo. A escola tem 35 funcionários e atende, atualmente, 184 crianças, sendo 73 na modalidade creche e 111 pré-escola. Dentre estes alunos, existem três matrículas sob a égide da Educação Especial, com laudos médicos (INEP, 2019).

A segunda, E2, possui 9 salas de aula, sanitários, cozinha, refeitório, parque infantil, quadra de esportes coberta e SRM. Sobre os equipamentos, dispõe de aparelho de DVD, impressora, copiadora e televisão. Quanto ao saneamento básico, possui abastecimento de água e energia, além de destino adequado de esgoto e lixo. A escola tem acesso à internet banda larga, 14 computadores para uso dos alunos e dois administrativos. Com 45 funcionários, a escola atende 198 alunos, sendo 59 matrículas em creche e 139 em pré-escola. Com laudo médico, existem dois alunos classificados como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>8</sup> (INEP, 2019).

A terceira escola, E3, dispõe de 11 salas de aula, sanitários, cozinha, refeitório, parque infantil, quadra de esportes descoberta e SRM. Possui aparelho de DVD, impressora, projetor, copiadora, câmera fotográfica/filmadora e televisão. Quanto ao saneamento básico, possui abastecimento de água e energia, além de destino de esgoto e lixo adequados. A escola tem acesso à internet banda larga, com 20 computadores de uso exclusivo dos alunos e um de uso administrativo. Conta com 41 funcionários atualmente e atende 372 alunos, sendo 108 com matrículas na creche e 264 na pré-escola. Existem dois alunos registrados como PAEE (INEP, 2019).

A escola identificada como E4, possui oito salas de aula, sanitários, cozinha, refeitório, parque infantil, contudo, não possui quadra de esportes e SRM. No que diz respeito ao saneamento básico, possui abastecimento de água, energia e, também, destino de esgoto e lixo adequados. A escola tem acesso à internet banda larga, não possui computadores disponíveis às crianças e conta com um computador de uso administrativo. A escola opera com 26 funcionários para realizar o atendimento de 124 crianças. Não existem alunos PAEE matriculados (ou seja, alunos com laudo médico).<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art.4º).

<sup>9</sup> As informações referentes à escola de número 4 (E4) foram dispostas pela diretora da instituição, uma vez que a CEMEI foi inaugurada recentemente e, portanto, não tem seus dados disponíveis no Censo Escolar 2018.

### 3.3 Participantes

Os participantes foram escolhidos utilizando-se os critérios da Amostragem por Acessibilidade de Gil (2008). Esse tipo de amostragem não segue rigor estatístico e é permitido em estudos qualitativos, onde não é exigido um elevado nível de precisão. As escolas foram escolhidas por conveniência, ou seja, por serem acessíveis à pesquisadora e pelo interesse em participar (nem todas as escolas escolhidas aceitaram o convite), localizadas em diferentes regiões socioeconômicas da cidade a fim de ter a contribuição de realidades distintas.

A opção pela categoria de professor se deu, primeiramente, pelo fato de que este profissional, muitas vezes, é a pessoa mais presente na vida da criança, criando uma relação de afetividade com a mesma, sendo possível para este profissional observar mudanças comportamentais e marcas físicas, se for o caso. A escola se constitui como espaço seguro para a criança e, por conta dessa relação de caráter único, a escola e seus profissionais têm papel privilegiado no que diz respeito ao rompimento da violência e sua prevenção (BRINO, 2003; BRINO, 2014).

Os critérios de inclusão dos participantes definidos para a pesquisa foram os seguintes:

- Ser professor em exercício da profissão e
- Atuar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI).

Participaram da pesquisa 36 professoras, que trabalham em quatro CEMEIs diferentes, sendo dez respondentes da Escola 1, sete da Escola 2, quatorze da Escola 3 e cinco da Escola 4. As professoras participantes foram nomeadas, com o intuito de conservar sua anonimidade, com a abreviação de professor (P), seguido do número de sua participação (1, 2, 3...) e a sigla da escola em que atua (E1, E2, E3 ou E4). Portanto, as professoras foram identificadas de P1E1 a P10E1; P11E2 a P17E2; P18E3 a P31E3 e P32E4 a P36E4.

No Quadro 3, são exibidas as participantes da pesquisa a partir da identificação criada para cada uma delas, utilizada com o fim de preservar a anonimidade das mesmas. Também são apontadas no quadro suas respectivas idades e gênero.

**Quadro 3 - Apresentação das professoras participantes**

<b>Escola 1 – E1</b>		
<b>Professora</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
P1E1	50	Fem.
P2E1	51	Fem.
P3E1	51	Fem.
P4E1	55	Fem.
P5E1	55	Fem.
P6E1	50	Fem.
P7E1	58	Fem.
P8E1	43	Fem.
P9E1	54	Fem.
P10E1	58	Fem.
<b>Escola 2 – E2</b>		
<b>Professora</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
P11E2	50	Fem.
P12E2	43	Fem.

P13E2	56	Fem.
P14E2	44	Fem.
P15E2	39	Fem.
P16E2	53	Fem.
P17E2	61	Fem.
<b>Escola 3 – E3</b>		
<b>Professora</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
P18E3	33	Fem.
P19E3	54	Fem.
P20E3	54	Fem.
P21E3	54	Fem.
P22E3	53	Fem.
P23E3	51	Fem.
P24E3	54	Fem.
P25E3	58	Fem.
P26E3	50	Fem.
P27E3	34	Fem.

P28E3	51	Fem.
P29E3	61	Fem.
P30E3	57	Fem.
P31E3	54	Fem.
<b>Escola 4 – E4</b>		
<b>Professora</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
P32E4	34	Fem.
P33E4	31	Fem.
P34E4	33	Fem.
P35E4	46	Fem.
P36E4	37	Fem.

**Fonte:** autoria própria.

### 3.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados dois questionários. O primeiro, um questionário semiestruturado (contendo questões alternativas e dissertativas) intitulado Questionário sobre Formação e Experiência Docente, totaliza 26 questões divididas em três eixos: A. Dados Gerais; B. Formação e C. Experiência Profissional (APÊNDICE A). O segundo, Questões relacionadas ao problema da violência intrafamiliar que reflete no ambiente escolar (CASCARDO, 2016) composto de 60 afirmações no modelo de escala de Likert (ANEXO A)<sup>10</sup>. As afirmações variaram de concordo totalmente [1] até discordo totalmente [5] e foram divididas em 7 eixos temáticos: A. Consequências no comportamento do aluno; B. Possíveis intervenções; C. Repertório do professor; D. Informações sobre violência; E. Características do agressor; F. Informações para professores e G. Interferência no ambiente escolar. No quadro a seguir, apresentam-se as questões encontradas no questionário estilo escala de Likert organizadas e relacionadas aos diferentes eixos temáticos.

**Quadro 4 -** Relação das questões e seus referentes eixos temáticos

<b>Eixos temáticos</b>	<b>Questões</b>
Consequências no comportamento do aluno	1/8/20/21/30/32/52
Possíveis intervenções	2/11/14/15/25/26/27/28/29
Repertório do professor	3/4/5/6/7/10/12/13/16/17/18/19
Informações sobre violência	22/24/34/35/39/48/51/53/54/56/57/58/60
Características do agressor	23/41/42/46/47/55
Informações para professores	31/33/44/49/50/59
Interferência no ambiente escolar	9/36/37/38/40/43/45

**Fonte:** Informações da Dissertação de mestrado de Geysa Machado Cascardo (2016) e organização própria.

### 3.5 Elaboração e teste dos instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados distintos, explanados no item anterior. O Questionário sobre Formação e Experiência Docente (APÊNDICE A) foi de elaboração da própria autora. Preocupou-se em utilizar instrumentos de fácil

<sup>10</sup> O instrumento “Questões relacionadas ao problema da violência intrafamiliar que reflete no ambiente escolar” foi desenvolvido e testado na dissertação de Geysa M. Cascardo, na Universidade Estadual de Londrina (CASCARDO, 2016).

acesso, permitindo que os participantes pudessem utilizar de sua própria linha de raciocínio. Para Ludke e André (1986), pesquisas em Educação acontecem de forma mais adequada quando se aproximam de esquemas mais livres, menos estruturados, pois isso faz com que os informantes sejam mais abordáveis por conta de um instrumento mais flexível. O segundo instrumento, Questões relacionadas ao problema da violência intrafamiliar que reflete no ambiente escolar (ANEXO A), se configura como um questionário tipo escala de Likert, elaborado por Cascardo (2016) e constituído a partir de uma adaptação de Brino e Williams (2003), Padilha (2007) e Brun (2011).

A opção por utilizar escala de estilo Likert justifica-se por se caracterizar como técnica de mensuração e promoção de mudanças atitudinais, assim como propôs Likert (1932), no artigo intitulado “*A Technique for the Measurement of Attitudes*”. Além disso, sua estrutura acaba por facilitar a forma de resposta, o que torna as perguntas mais claras, oportunizando o índice de retorno do instrumento. A escala do tipo Likert é considerada um instrumento de pesquisa fidedigno e com validade igual ou superior aos demais e permite a recuperação da informação sobre um indivíduo de maneira mais adequada se comparada a questão apresentada apenas por um item (SELLTIZ, 1987). Ainda que este instrumento possibilite ordenar indivíduos de acordo com sua favorabilidade sobre dado aspecto atitudinal, a escala não é capaz de apresentar uma medida quantitativa de comparação de atitudes ou sobre o quanto um indivíduo é mais favorável que o outro (LAMBERT e LAMBERT, 1981).

No que diz respeito aos questionários utilizados para a coleta de dados, argumenta-se que suas principais vantagens são: atingir um número razoável de pessoas; menores gastos; garantia de anonimato dos participantes; permite que sejam respondidos em momentos mais convenientes aos sujeitos e distância do pesquisador do pesquisado (MARCONI e LAKATOS, 2010).

Para Marconi e Lakatos (2010), um pré-teste do questionário tem como função principal a verificação de “(...) fidedignidade – qualquer pessoa que aplique obterá sempre os mesmos resultados – validade os dados recolhidos são necessários à pesquisa – operatividade – vocabulário acessível e significado claro (...)” (p. 186). Portanto, após a elaboração, redação e seleção dos instrumentos foi realizado uma aplicação de cada um dos questionários com o objetivo de evidenciar falhas na elaboração das perguntas, além de ponderar sobre o tempo gasto para a resposta. Assim, uma doutoranda, uma mestranda (ambas da área da Educação) e uma diretora (atuante em instituição de Educação Infantil)

responderam aos instrumentos, o que resultou no ajuste de algumas questões do primeiro e na ratificação do segundo para sua utilização na presente investigação. É relevante mencionar que nenhuma das três participantes deste teste inicial fizeram parte da amostra de análise dos resultados.

### **3.6 Aplicação dos instrumentos**

Os procedimentos de coleta de dados foram realizados nas instituições que atendiam aos critérios necessários à realização da pesquisa. Havendo a resposta positiva ao convite, foi marcado encontro presencial com as diretoras das instituições para apresentação da pesquisa e agendamento oficial da visita. Foram selecionados os(as) professores(as) com interesse em responder à etapa de questionário da pesquisa. Caso fosse manifestado o interesse, era realizada uma sessão para responder aos questionários na própria CEMEI, sendo sugerido pela pesquisadora, inicialmente, o horário do HTPC<sup>11</sup>. Três das instituições atenderam à sugestão da pesquisadora e uma preferiu que a pesquisadora aplicasse o instrumento de pesquisa no horário de Educação Física de cada um dos professores, sendo assim, realizado individualmente, durante vários dias.

Como procedimentos para auxiliar na coleta de dados, segundo Gil (2002), buscou-se o apoio dos líderes, ou seja, das diretoras das CEMEIs, uma vez que se trata de uma estrutura hierárquica; serão fornecidas as informações obtidas à comunidade e, principalmente, àqueles que contribuirão com a pesquisa, assim que finalizada e, por último, foi preservada a identidade de todos os respondentes da pesquisa.

### **3.7 Análise de dados**

Os questionários foram armazenados e conservados para que, posteriormente, fosse viabilizada a análise. Kirk e Miller (1986) concebem a qualidade do registro e da documentação dos dados a essência para avaliar a confiabilidade dos mesmos e de suas interpretações. Para os autores, a confiabilidade dos dados “(...) adquire sua relevância enquanto critério de avaliação da pesquisa qualitativa apenas em contraste com o pano de fundo de uma teoria específica sobre o assunto em estudo e que trate da utilização de métodos” (KIRK E MILLER, 1986, p. 343).

---

<sup>11</sup> De acordo com a Lei Ordinária nº 13.889, de 18 de outubro de 2006, que estrutura e organiza a educação pública municipal da cidade lócus da pesquisa, os docentes devem cumprir duas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) por semana.

Para Quivy & Campenhoudt (1995), a análise das informações pode ser definida como: “(...) a etapa que faz o tratamento das informações obtidas pela coleta de dados para apresentá-la de forma a poder comparar os resultados esperados pelas hipóteses” (p. 243). Apesar do primeiro passo da análise ser a verificação das hipóteses e questões elaboradas inicialmente pelo pesquisador, uma coleta de dados rigorosa sempre traz à tona outros fatos, não previstos num primeiro momento. Por esse ângulo, a análise de dados também tem a função de rever as hipóteses e questões feitas, com a finalidade de realizar modificações.

Reitera-se que foram utilizados dois questionários: um questionário contendo questões alternativas e dissertativas, outro no estilo escala de Likert. As características singulares dos instrumentos fizeram com que as informações obtidas tivessem tanto caráter quantitativo, quanto qualitativo. Portanto, fez-se necessário uma análise mista, que contemplasse todo o conteúdo obtido através destes instrumentos.

Para a análise do Questionário sobre Formação e Experiência Docente (APÊNDICE A), foi necessário dividir os dados em dois eixos: A. Formação e B. Experiência Docente. Os eixos são autoexplicatórios, uma vez que neles discutiu-se temas homônimos. Foi realizado um tratamento quantitativo dos dados e, de maneira entrecruzada, uma análise qualitativa dessas mesmas informações, utilizando de referenciais teóricos da área de formação de professores, violência intrafamiliar contra a criança, entre outros, a medida em que as informações emergiam.

Já para o segundo questionário, Questões relacionadas ao problema da violência intrafamiliar que reflete no ambiente escolar (ANEXO A), as análises seguem as orientações da autora do instrumento, guiadas pelos eixos temáticos das próprias afirmações que compunham o questionário: A. Consequências no comportamento do aluno; B. Possíveis intervenções; C. Repertório do professor; D. Informações sobre violência; E. Características do agressor; F. Informações para professores e G. Interferência no ambiente escolar.

Para cada afirmação, era possível que a respondente assinalasse uma entre as cinco alternativas da escala: “Discordo totalmente”, “Mais discordo do que concordo”, “Nem concordo e nem discordo”, “Mais concordo do que discordo” e “Concordo totalmente”. As respostas poderiam ser consideradas como: “resposta assertiva” (esperada), “nem concordo, nem discordo” (neutralidade/incerteza) e “resposta inadequada” (contrária ao

esperado). O gabarito foi construído de acordo com respostas consideradas assertivas na literatura da área.

A título de exemplo, se para a afirmação “A violência contra crianças e adolescentes é considerada crime” a participante assinala “Discordo totalmente” ou “Mais Discordo do que concordo”, com base no referencial teórico, esta será considerada uma “resposta inadequada”. Assim como, de maneira inversamente proporcional, se a participante assinalar, à mesma afirmação, “Mais concordo do que discordo” ou “Concordo totalmente”, esta seria considerada uma “resposta assertiva”.

Os eixos temáticos, portanto, eram compostos por um grupo de afirmações (como explicado no item 3.4, Instrumentos de coleta de dados, deste mesmo capítulo). Para cada eixo, foram selecionadas as respostas mais frequentemente assinaladas (podendo ser classificadas, como explanado anteriormente, entre “respostas assertivas”, “nem concordo, nem discordo” ou “respostas inadequadas”), ou seja, foi identificada a moda amostral<sup>12</sup> referente a cada eixo temático. Identificada a moda amostral de cada eixo, foi realizada uma análise qualitativa dos dados encontrados. Dessa maneira, foi possível mapear o conhecimento da amostra de professores sobre violência intrafamiliar. A seguir apresentam-se as análises propriamente ditas, advindas dos instrumentos aplicados.

---

<sup>12</sup> A moda amostral de um conjunto de dados se refere ao valor que ocorre com maior frequência e, portanto, o valor mais comum em conjunto de dados. No caso desta dissertação, o “valor” diz respeito à afirmação respondida com maior frequência ou o tipo de resposta assinalada com maior frequência, podendo ser classificada como “assertiva”, “nem concordo, nem discordo” ou “inadequada”.

## **4 FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA A CRIANÇA: ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO**

O presente capítulo será dedicado a sistematizar, analisar e discutir os dados coletados, subdivididos em dois focos principais: o primeiro, "Panorama da formação e experiência docente da amostra pesquisada", dedicado às respostas dos professores participantes ao Questionário sobre Formação e Experiência Docente (APÊNDICE A) e, o segundo, "Explorando conhecimentos e atitudes sobre violência intrafamiliar: por dentro dos dados coletados", foi designado ao mapeamento dos conhecimentos sobre violência intrafamiliar dos professores participantes, dados obtidos por meio do questionário tipo escala de Likert intitulado Questões relacionadas ao problema da violência intrafamiliar que reflete no ambiente escolar (ANEXO A).

### **4.1 Panorama da formação e experiência docente da amostra pesquisada**

Os dados pessoais coletados apontaram que, dos 36 profissionais participantes da pesquisa, todos, sem exceção, são do sexo feminino. Confirmando o que já foi evidenciado por Batida e Codó (1999):

Os trabalhadores da educação constituem de fato, até a atualidade, uma categoria essencialmente feminina (...). No entanto, uma análise mais profunda permite relativizar essa afirmação, em especial, quando se efetua uma divisão segundo os graus em que lecionam os professores. O chamado primeiro grau menor (primeira a quarta série), de fato, mostra uma presença avassaladora de mulheres, já no primeiro grau maior, os homens comparecem com uma proporção importante, para atingir 29% da categoria no segundo grau. Neste último segmento já se torna difícil nomear a categoria como "feminina" (...). (p. 62)

Portanto, na etapa da Educação Infantil, é esperado que se tenha uma predominância de mulheres no lugar de professoras. Isso se dá por inúmeros fatos construídos historicamente, mas, em particular à identificação da profissão com a maternidade, ligando a identidade da profissão com o feminino (VIEIRA, 2002). Mistura-se à esta discussão do trabalho docente as marcas da vocação e do sacerdócio, do ideário do magistério como "ideologia da domesticidade". Assim, "(...) o papel de professora se funde no papel de mãe, caracterizando a profissão docente como atividade vocacionada e feminina" (PEREIRA, CONCEIÇÃO e BORGES, 2017, p. 72), principalmente no

tocante da violência intrafamiliar contra a criança. O que torna relevante a discussão sobre identidade docente e função do professor.

As idades das respondentes variaram entre 31 anos e 61 anos. A média de idade foi de 49,16 anos, sendo que a idade assinalada com maior frequência foi a de 54 anos, seis vezes. A distribuição das idades das profissionais partícipes, entre as escolas, variou entre a média de 52,5 anos na E1; 49,4 anos na E2; 51,2 anos na E3 e 36,2 anos na E4. O restante das informações coletadas foi dividido em dois subitens: 1) Analisando a formação dos professores participantes e 2) Experiência profissional: o que dizem os dados?

#### *4.1.1 Analisando a formação das professoras participantes*

A seguir, apresentam-se as informações das professoras respondentes do questionário, organizadas por escolas. As informações apontadas são: Identificação (codificação/nomeação conferida as participantes), Habilitação Acadêmica (graduação), Tipo de Instituição (privada ou pública), Modalidade do curso (presencial ou à distância) e Ano de formação (ano de conclusão da graduação)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Dezenove respondentes assinalaram ter concluído mais de uma graduação. Portanto, o “ano de formação” apresentado no quadro refere-se à primeira graduação concluída.

**Quadro 5** - Sistematização das principais informações sobre formação das professoras das escolas E1, E2, E3 e E4

(Continua)

<b>Identificação</b>	<b>Habilitação Acadêmica</b>	<b>Instituição</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Ano de Formação</b>
P1E1	Pedagogia	Privada	Presencial	1988
P2E1	Pedagogia	Privada	Presencial	1989
P3E1	Letras/Pedagogia	Privada	Presencial	1987
P4E1	Pedagogia	Pública	Presencial	1984
P5E1	Pedagogia	Privada	Presencial	1991
P6E1	Pedagogia	Privada	Presencial	1988
P7E1	Pedagogia	Privada	Presencial	1985
P8E1	Pedagogia	Privada	Presencial	2004
P9E1	Pedagogia	Privada	Presencial	1990
P10E1	Magistério e Pedagogia	Pública	Presencial	1996
P11E2	Biblioteconomia e Pedagogia	Pública	Presencial	2006
P12E2	Magistério e Pedagogia	Privada	Presencial	1995
P13E2	Administração e Pedagogia	Privada	Presencial	1989
P14E2	Pedagogia	Privada	Presencial	1998
P15E2	Pedagogia	Pública	Presencial	2004
P16E2	Magistério e Pedagogia	Privada	Presencial	1987
P17E2	Magistério e Pedagogia	Privada	Presencial	2000
P18E3	Pedagogia	Privada	Presencial	2010
P19E3	Magistério, Pedagogia e Geografia	Privada	Presencial	1983
P20E3	Educação Física e Pedagogia	Privada	Presencial	1987
P21E3	Magistério, Estudos Sociais e Pedagogia	Privada	Presencial	1984

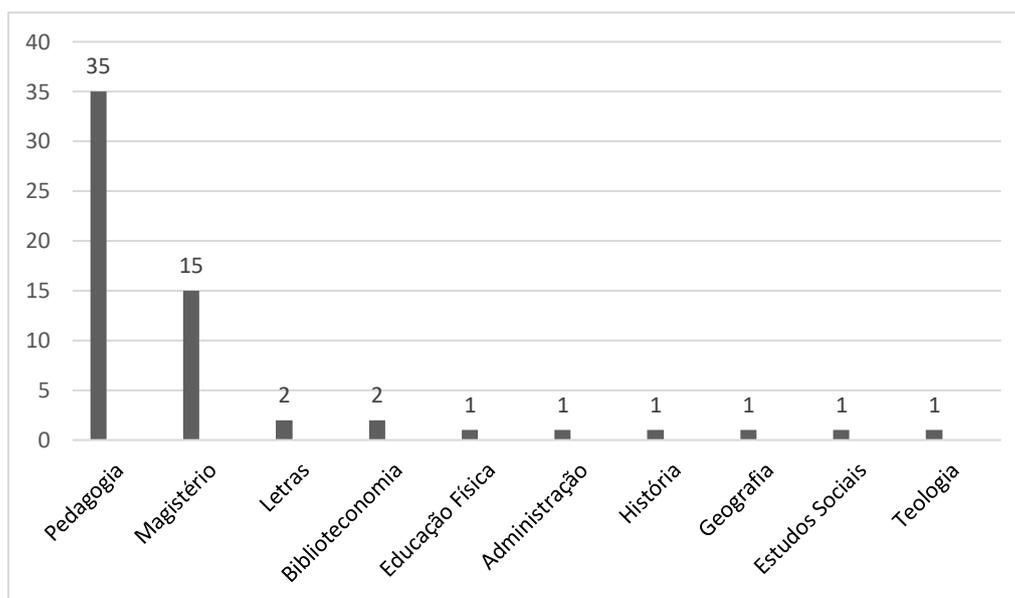
(Conclusão)

P22E3	Magistério	Privada	Presencial	1985
P23E3	Biblioteconomia e Pedagogia	Privada	Presencial	1990
P24E3	Magistério, Letras e Pedagogia	Privada	Presencial	1991
P25E3	Magistério e Pedagogia	Privada	Presencial	2004
P26E3	Magistério, Pedagogia e Teologia	Privada	Presencial	2001
P27E3	Magistério e Pedagogia	Privada	Presencial	2009
P28E3	Pedagogia	Privada	Presencial	2000
P29E3	Magistério, Pedagogia e História	Privada	Presencial	1982
P30E3	Magistério e Pedagogia	Privada	Presencial	1989
P31E3	Magistério e Pedagogia	Privada	Presencial	1986
P32E4	Pedagogia	Pública	Presencial	2010
P33E4	Pedagogia	Privada	Presencial	2013
P34E4	Pedagogia	Privada	À distância	2013
P35E4	Magistério e Pedagogia	Privada	Presencial	2007
P36E4	Pedagogia	Privada	Presencial	2007

Fonte: Autoria própria.

No que diz respeito à formação inicial dessas professoras, notou-se 35 formadas em Licenciatura em Pedagogia, 15 em Magistério, 2 em Letras, 2 em Biblioteconomia, 1 em Educação Física, 1 em Administração, 1 em História, 1 em Geografia, 1 em Estudos Sociais e 1 em Teologia. As formações iniciais organizam-se no Gráfico 2:

**Gráfico 2** - Formação inicial das professoras participantes quanto à área de formação



**Fonte:** autoria própria.

Faz-se necessário o adendo de que os números não correspondem ao número de participantes, justamente por algumas professoras terem mais de uma formação. Assim, sendo, 10 professoras assinalaram terem duas graduações concluídas: duas possuíam Letras e Pedagogia; duas Biblioteconomia e Pedagogia; uma possuía Educação Física e Pedagogia; uma Administração e Pedagogia; uma História e Pedagogia; uma Geografia e Pedagogia; uma Estudos Sociais e Pedagogia e uma Teologia e Pedagogia. Dentre as professoras que possuíam a formação de Magistério, totalizando 15, apenas uma não possuía o curso de Licenciatura em Pedagogia. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, promulgada em 1996, professores da educação básica devem ter formação em nível superior para atuar, recomendação também contemplada pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que objetiva ter, até 2024, todos os professores atuantes na educação básica de ensino formados em nível superior (BRASIL, 1996; BRASIL, 2014).

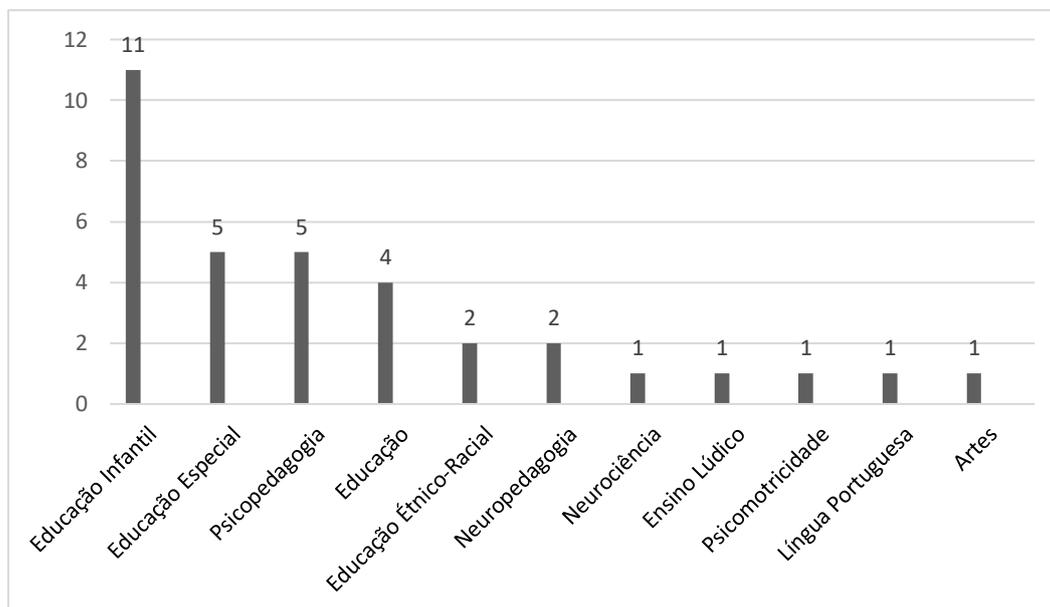
Quanto à distribuição de tais formações, dentre as escolas pesquisadas, os questionários apontaram que, na E1, são 10 formações em Licenciatura em Pedagogia, 1 em Letras e 1 em Magistério. Na escola E2, são 7 as formações iniciais em Licenciatura em Pedagogia, 3 em Magistério, 1 em Biblioteconomia e 1 em Administração. Na escola E3, identificou-se 13 formações em Licenciatura em Pedagogia, 10 em Magistério, 1 em Geografia, 1 em Educação Física, 1 em Biblioteconomia, 1 em Estudos Sociais, 1 em Letras, 1 em Teologia e 1 em História. E, por último, na escola E4, 5 formações são em Licenciatura em Pedagogia e 1 em Magistério.

As participantes também responderam quanto ao gênero da administração da instituição de formação inicial, privada ou pública, e modalidade do curso, presencial ou à distância. Na amostra de professoras respondentes, 31 concluíram sua formação inicial em universidades/faculdades privadas e 5 em instituições públicas. Das 36 professoras, 35 cursaram graduação de forma presencial e, apenas uma professora, atuante na E4, cursou a graduação na modalidade à distância. As professoras concluíram sua formação inicial no recorte temporal entre 1982 a 2013. Tem-se uma média de 23,2 ano de formação.

Quanto à formação continuada, 28 das professoras cursaram pós-graduação, restando, assim, 12 professoras sem esta titulação. Sendo assim, 77,7% da amostra observada possui o nível acadêmico de pós-graduação. As pós-graduações variaram entre três *stricto sensu* (em nível mestrado) e 31 *lato sensu* (outras pós-graduações). Novamente, o número de cursos de pós-graduação cursados difere da amostra de professoras, uma vez que sete professoras cursaram duas pós-graduações em diferentes áreas.

As áreas das pós-graduações cursadas foram: Educação Infantil, Educação Especial, Psicomotricidade, Educação, Educação Étnico-Racial, Neuropedagogia, Neurociência, Ensino Lúdico, Psicomotricidade, Língua Portuguesa e Artes. O gráfico 3 dispõe os cursos de pós-graduação de acordo com as áreas estudadas, dispostos, em ordem decrescente.

**Gráfico 3** - Formação continuada da amostra quanto à área em cursos *stricto sensu* e *lato sensu* e frequência de participação em ordem decrescente

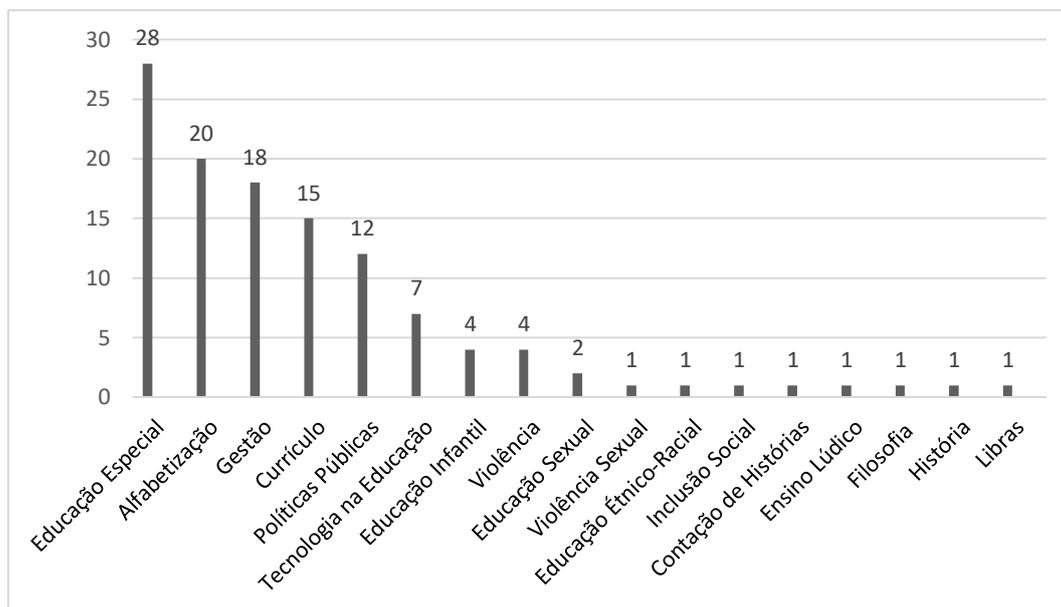


**Fonte:** autoria própria.

A amostra de professoras também respondeu o número de cursos de curta e longa duração de formação continuada, não classificados como *stricto* e *lato sensu*, frequentaram nos últimos dois anos. Entre as 36 professoras participantes da pesquisa, quatro não participaram de nenhum curso no recorte temporal apontado (últimos dois anos). Ou seja, 88% das professoras que compõem a amostra participaram de cursos de formação continuada nos últimos dois anos, enquanto o restante, 12%, não frequentou nenhum curso neste período. Atenta-se ao fato que a quantidade de cursos se deu, uma vez que, das 32 professoras que participaram de cursos, 31 fizeram mais de um curso no período de dois anos, o que totalizou na participação total de 116 cursos diferentes.

Os cursos frequentados tiveram temáticas variando entre: Educação Especial, Alfabetização, Gestão, Currículo, Políticas Públicas, Tecnologia na Educação, Educação Infantil, Violência, Violência Sexual, Educação Sexual, Educação Étnico-Racial, Inclusão Social, Contação de Histórias, Ensino Lúdico, Filosofia, História e Libras. A seguir, o Gráfico 4, indica as temáticas dos cursos frequentados pelas participantes organizados em ordem decrescente.

**Gráfico 4** - Frequência de participação em formação continuada em outros cursos distribuída por tema abordado



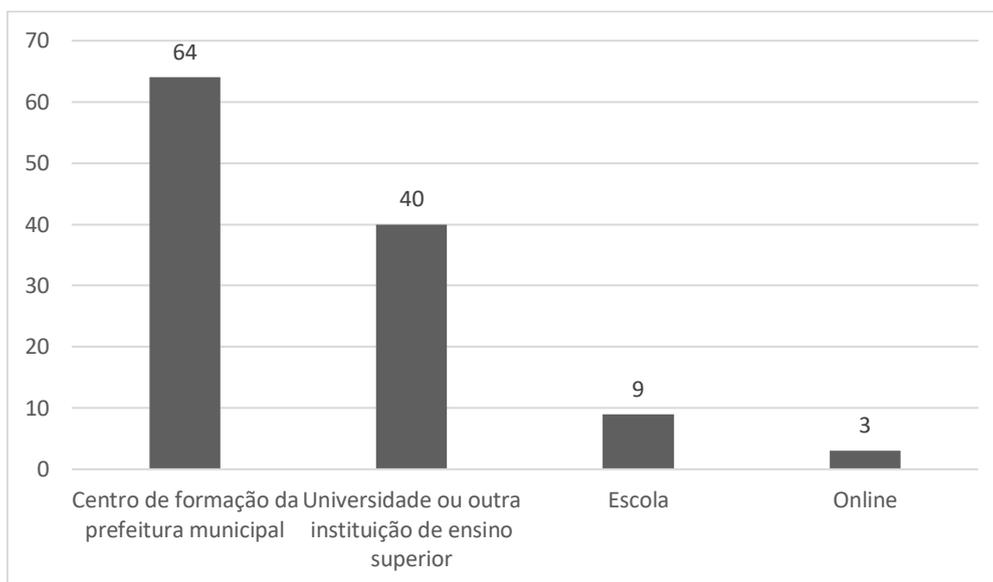
**Fonte:** autoria própria.

Foi possível notar que os cursos dos quais as professoras mais procuraram realizar, foram com a temática da Educação Especial, com 28 participações (24,1%), seguido de Alfabetização, com 20 (17,2%) e, empatado, cursos com temas em Gestão, com também 18 participações (15,5%). A seguir, houve 15 realizações de cursos em Currículo (12,9%), 12 em Políticas Públicas (10,3%), sete em Tecnologia na Educação (6%), quatro em Educação Infantil (3,4%) e quatro em Violência (3,4%). É necessário que se diga que quando especificado, os cursos realizados na temática da Violência abrangeram a violência contra a mulher, dando foco central à Lei Maria da Penha. Continuando a frequência de cursos realizados, encontrou-se a participação em dois cursos sobre o tema da Educação Sexual (1,7%), seguido de Educação Étnico-Racial (0,8%), Inclusão Social (0,8%), Contação de Histórias (0,8%), Ensino Lúdico (0,8%), Filosofia (0,8%), História (0,8%) e Libras (0,8%), todos com apenas uma aparição. Chama-se atenção ao fato de que somente uma, das 36 professoras participantes da amostra, frequentou um curso sobre violência sexual contra a criança, indicando um claro afastamento do tema ou uma possível escassez no oferecimento em cursos com a temática.

Ainda sobre os cursos de formação continuada de longa e curta duração, a amostra respondeu, conjuntamente, as instituições promotoras e/ou os locais em que foram ministrados. Em primeiro lugar está o centro de formação da prefeitura municipal, com

64 dos cursos (55,1%), em seguida, uma universidade ou instituição de ensino superior, com 40 (34,4%), em terceiro, escolas da cidade, com nove cursos (7,7%) e, por último, cursos ofertados online, com três aparições (2,5%).

**Gráfico 5** - Locais ou instituições que ofertaram/organizaram os cursos frequentados



**Fonte:** autoria própria.

A Lei Municipal nº 18.411, de 5 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da cidade onde a pesquisa foi realizada, sanciona e promulga o Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação no Município (CEFPE). As diversas ações formativas são ofertadas com parceria de universidades públicas da região, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. O CEFPE foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e é um equipamento público a serviço da cidade que sustenta ações de formação continuada aos profissionais da educação, ampliando competências e fomentando discussões, visando diálogo e qualificação desses profissionais.

A iniciativa da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação se mostra de muita importância no cenário da educação, mas, principalmente à formação continuada dos professores da Educação Básica da cidade. A estatística encontrada por meio desta pesquisa, exemplificada através da amostra, aponta a grande aderência dos profissionais da educação aos cursos organizados pelo CEFPE. Volta-se a atenção aos possíveis

impactos positivos que o amplo acesso gratuito à formação continuada tem na prática pedagógica dos professores que as frequentam. Deixa-se aqui a observação de que o CEFPE seria uma das possibilidades de disseminação de conhecimento sobre a violência intrafamiliar contra a criança, podendo se tornar uma ferramenta valiosa na prevenção do fenômeno por meio dos profissionais da área da Educação.

O questionário também abordou perguntas sobre formação inicial e continuada das participantes quanto à violência intrafamiliar, tema central desta dissertação, com o total de três questões. Das 36 professoras que compuseram a amostra, apenas cinco responderam “sim” para a existência da oferta de disciplina sobre a temática da violência em sua instituição de origem. Das professoras que responderam positivamente à esta pergunta, apenas uma cursou universidade pública. Para a pergunta de número cinco, seis professoras responderam “sim” quanto ao oferecimento de curso de formação extracurricular sobre violência intrafamiliar. Entre as participantes que responderam positivamente à esta pergunta, duas tiveram sua formação inicial em uma instituição pública. A última das perguntas recortadas, indicada pelo número seis, apenas quatro das professoras participantes declararam que sua formação inicial proporcionou conhecimentos necessários ao reconhecimento e prevenção da violência intrafamiliar, onde, destas, uma cursou universidade pública.

A pergunta final do bloco temático sobre formação profissional, indaga: Olhando para a sua formação como um todo (formação inicial e continuada), você se vê como alguém capaz de identificar e fazer os encaminhamentos corretos ao se deparar com uma criança vítima de violência? Entre as participantes, seis responderam “sim” e 30 responderam “não”. Cabe ressaltar, que dentre as seis respostas positivas, foi unânime a justificativa: todos os indivíduos atribuíram à sua experiência profissional o fato de deter o conhecimento necessário à identificação e encaminhamento corretos. Pode-se ilustrar com a citação de algumas das respostas encontradas:

*“(...) Através da minha experiência profissional”. (P5E1)*

*“Pelo tempo de experiência que eu tenho”. (P6PE1)*

*“(...) devido a experiência de 27 anos na área”. (P17E2)*

*“Não tenho formação, precisaria de mais formação. (...) A gente tem suposição, coisas empíricas, que a gente vai conhecendo sozinha. A gente usa o bom senso”. (P10E1)*

Sincronicamente, algumas das justificativas das professoras que assinalaram a opção “não” pois, não acreditavam ter conhecimento suficiente para fazer encaminhamentos, devido a formação, foram:

*“Não tive nada nos cursos de formação e estou atuando faz pouco tempo (...)”.* (P9E1)

*“Este tema é muito delicado e a legislação até que contempla as necessidades de justiça, porém o Conselho Tutelar é fraco e inconsistente, as jurisprudências que deveriam possibilitar segurança ao professor e a escola que encaminha é controversa”.* (P13E2)

*“(...) minha formação inicial (quase 33 anos atrás) não foi aberta a problemas sociais. Mesmo com os cursos que fiz ao longo dos anos, não sei o suficiente para fazer os encaminhamentos (...)”.* (P25E3)

*“Me sinto imobilizada, angustiada, sem saber como agir ou a quem pedir socorro. Também há o medo do que possa vir a acontecer comigo por me envolver. Não sei quais caminhos tomar e a certeza que a lei possa proteger após a denúncia”.* (P29E3)

*“Olhando especificamente para minha formação não. Pois ficou uma lacuna nesta área. Mas é lógico que ao longo de 19 anos adquirimos experiência e acabei aprendendo coisas na prática”.* (P36E4)

A ausência de formação de profissionais da educação que se constata aqui, por meio das falas expostas, não se distancia da realidade brasileira. Guedes (2012), em concordância aos dados aqui coletados, aponta que não existe formação para violência intrafamiliar contra a criança, apenas palestras escassas que acabam por promover formações por amostragem. Essa dinâmica produz superficialidade dos conteúdos, o que demonstra a necessidade de uma formação mais efetiva.

Para além disto, Santos (2011, p. 38) afirma que: “(...) os educadores não se encontram preparados para atuarem no combate a estas situações, pois a formação de professores na área dos maus-tratos é escassa e cheia de lacunas”. Brito (2011) afirma que o despreparo de profissionais da educação, ao recém saírem da universidade, pode se traduzir em intervenções violentas, invasivas e até mesmo traumáticas para as crianças. Ao abandonar o senso comum, tais profissionais poderão desmistificar crenças e ampliar o conhecimento, como, por exemplo, não culpabilizar a vítima pela violência sofrida e, em casos de suspeita, tomar a frente na notificação, entendendo que não há necessidade de provas concretas sobre o fato, a suspeita já é motivo para a notificação às autoridades competentes que, a partir de então, irão verificar a hipótese (VAGLIATI, 2014).

Retomando a fala de P10E1, assim como outras respostas de mesmo cunho encontradas nos questionários, pode-se apreender que algumas das intervenções realizadas têm como base sua própria intuição e sensibilidade. São raras as intervenções realizadas fundadas em formações cientificamente consolidadas e que se apresentem como qualificação à prática docente. Em concordância, Santos (2011) reitera que intuição não se caracteriza como prática de um profissional inexperiente, novo. Pelo contrário, pressupõe experiências ao longo da vida. Nesse sentido, práticas pautadas em sentimentos e intuição podem estar permeadas de tabus e preconceitos, não podendo, de maneira alguma, substituir a formação acadêmico-científica.

Alocando outro viés à discussão, Arroyo (2009) considera que a formação docente tem tido sua matriz em preparar o professor para disciplinas e conhecimentos específicos, como português, biologia e etc., e negligencia a preparação para lidar com infâncias negadas. Os cursos de formação, inicial e continuada, acabam por desprezar as dinâmicas vividas em sala de aula. Há um descolamento entre a realidade/prática e a sala de aula. Os cursos de formação inicial e continuada ignoram as dinâmicas de sala de aula. A formação de professores deve ir além de uma atualização pedagógica, didática ou mesmo científica. Nesse sentido, faz-se necessário investir na formação de professores para elevar a qualidade do ensino. É evidente a imprescindibilidade de que sejam contempladas demandas da sociedade nas propostas dos cursos de licenciatura.

As respostas ofertadas revelam uma formação inicial deficitária para a violência intrafamiliar contra a criança; a busca e a oferta escassas de cursos de formação continuada sobre o mesmo tema; o sentimento de insegurança ao realizar denúncias, indicando a sensação de que a responsabilidade recai apenas sobre esse profissional; falha nos mecanismos governamentais de proteção de quem denuncia e uma atribuição dos poucos conhecimentos adquiridos sobre proteção e prevenção da criança vítima de violência doméstica à experiência docente. Neste sentido, passa-se a discutir a segunda parte do questionário, dedicada à experiência profissional.

#### *4.1.2 Experiência profissional: o que dizem os dados?*

O último eixo do Questionário sobre Formação e Experiência Docente dedicou-se a experiência profissional da amostra, abrangendo questões sobre tempo de docência, atuação na etapa da Educação Infantil, cargos já ocupados na área, atuação na rede privada de ensino e enfrentamento de possíveis casos de violência contra a criança.

**Quadro 6 - Sistematização das principais informações sobre experiência profissional das professoras das escolas E1, E2, E3 e E4**

(Continua)

<b>Identificação</b>	<b>Tempo de docência (anos)</b>	<b>Tempo na Educação Infantil (anos)</b>	<b>Tempo de atuação na escola atual (anos)</b>	<b>Outros cargos que ocupou na Educação</b>	<b>Atuou na rede particular</b>
P1E1	31	31	31	-	Não
P2E1	30	29	29	-	Sim
P3E1	32	32	32	Diretora e Supervisora	Sim
P4E1	35	35	35	Professora de Português	Sim
P5E1	28	28	28	-	Sim
P6E1	31	31	31	Chefe da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação e Diretora	Sim
P7E1	34	34	34	Diretora	Não
P8E1	2 meses	2 meses	2 meses	-	Não
P9E1	29	29	29	-	Não
P10E1	23	23	23	-	Não
P11E2	13	13	9	-	Não
P12E2	24	17	5	-	Não
P13E2	30	30	25	-	Não
P14E2	21	14	3 meses	Professora II e Vice-diretora	Sim
P15E2	15	8	2	Chefe da Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação	Não
P16E2	32	23	10	-	Não
P17E2	19	19	31	-	Sim

(Conclusão)

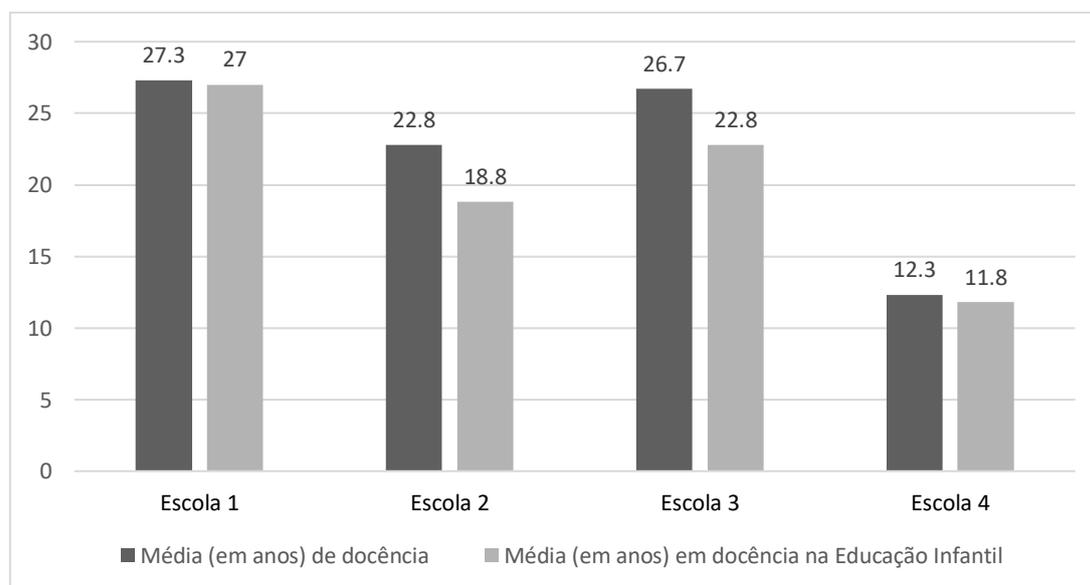
P18E3	12	4	1	Professora de Educação Especial	Sim
P19E3	30	15	3	Vice-diretora e Gestora comunitária	Não
P20E3	32	3	32	Professora de Educação Física	Não
P21E3	19	19	17	-	Não
P22E3	33	33	17	-	Não
P23E3	29	29	28	-	Não
P24E3	33	33	16	Diretora	Não
P25E3	37	37	35	-	Sim
P26E3	28	25	21	Professor II	Não
P27E3	14	12	4	Diretora e Coordenadora	Sim
P28E3	32	32	27	-	Sim
P29E3	20	17	17	Professora de História e Geografia	Não
P30E3	33	33	31	Diretora	Não
P31E3	34	34	34	Diretora	Não
P32E4	9	9	5 meses	-	Sim
P33E4	7	6	5 meses	-	Não
P34E4	12	12	5 meses	Oficial Administrativo em escola estadual	Sim
P35E4	19	19	5 meses	-	Sim
P36E4	12	10	5 meses	-	Sim

Fonte: Autoria própria.

Os dados referentes ao tempo de docência, expresso em anos, das participantes revelaram que na escola E1 a média de 27,3 anos de docência, na escola E2, 22,8 anos, na E3, 26,7 anos, e na E4, 12,3 anos. A média geral, entre todas as participantes, é de 23,7 anos de docência. É possível perceber que todas as escolas têm professoras bastante experientes, com muitos anos de docência. A P8E1 tem o menor número de anos de docência, com dois meses, enquanto a professora com maior tempo de experiência é a P25E3 com 37 anos de docência.

A média da experiência em docência na etapa da Educação Infantil na E1 foi de 27 anos, na E2, foi de 18,8 anos, na E3, foi de 22,8 e, na E4, foi de 11,8 anos. A média geral, entre todas as participantes foi de 19,6 anos de experiência em docência na Educação Infantil. De modo geral, as médias entre os anos de prática docente e aqueles especificamente na Educação Infantil não diferiram profundamente. Identificou-se que a professora com menos anos de experiência em Educação Infantil foi a P8E1 com dois meses de experiência e aquela com maior experiência foi a P25E3 com 37 anos de experiência. Em seguida, exibe-se um gráfico comparativo das médias entre anos de docência e anos de docência na Educação Infantil.

**Gráfico 6 - Comparação da média (em anos) de docência e docência na Educação Infantil**



**Fonte:** autoria própria.

Ainda sobre experiência profissional, o tempo de atuação (em anos) na escola em que o professor trabalha atualmente, em média foi, na E1, 12,3 anos, na E2, foi de 8,2 anos, na E3, foi de 19,2 anos e, na E4, foi de 5 meses. O menor tempo de atuação, em anos, entre as escolas, foi das participantes da escola E4, uma vez que a escola havia inaugurado recentemente e, portanto, as participantes tiveram cinco meses de atuação na CEMEI em questão.

Questionou-se quanto a outros cargos, na área da Educação, já ocupados pelas participantes. As respostas foram: Professora de Educação física, Diretora, Supervisora, Professora de Português, Chefe do Departamento de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação, Vice-diretora, Professora II, Gestora Comunitária, Coordenadora e Oficial Administrativo em escola estadual. Entre as participantes, 20 não atuaram em outros cargos e/ou funções na área da Educação. No Quadro 6 é possível verificar a relação das participantes e outros cargos já ocupados.

As respondentes foram também indagadas quanto a atuação em escolas privadas. Das 36 participantes, 15 responderam positivamente, afirmando já terem trabalhado na rede privada de ensino, enquanto o restante das 21 professoras, só havia atuado na rede pública, mostrando que a maioria das participantes atuou exclusivamente na rede pública.

Adentrando mais especificamente ao tema da violência, obteve-se 25 respostas positivas, afirmando que as docentes já se depararam com casos de violência e 11 respostas negando terem entrado em contato com o tema enquanto docentes. Embora os dados apresentados sejam apenas amostrais, ou seja, coletados em um recorte da população, a porcentagem de identificação da violência intrafamiliar de 69,4% em seus alunos é contraditória se comparada a dados de denúncia formais (SOUZA, TEIXEIRA e SILVA, 2003). De acordo com Azevedo & Guerra (1995), a frequência de denúncias deste escopo por profissionais escolares é baixa, indicando, possivelmente, pouco envolvimento ou desconhecimento sobre a questão. E, portanto, existe a identificação, mas isso não se traduz em denúncias.

Dentre as 25 professoras que compõem o grupo de profissionais que identificou, na escola, suspeitas de violência intrafamiliar, os procedimentos adotados foram:

**Tabela 3** - Procedimentos adotados frente à suspeita/identificação de violência intrafamiliar contra a criança

<b>Procedimento</b>	<b>Frequência</b>
Procurar a direção da escola	9
Procurar pais/responsáveis/familiares	8
Conversar/ajudar a criança	6
Procurar ajuda psicológica	2
<b>Total:</b>	<b>25</b>

**Fonte:** autoria própria.

Como demonstrado na Tabela 3, o procedimento mais adotado pelas profissionais que identificaram casos de violência doméstica foi “Procurar a direção da escola”, em nove dos casos, seguido de “Procurar pais/responsáveis/familiares”, com oito, “Conversar/ajudar a criança”, em seis das suspeitas e, por último “Procurar ajuda psicológica”, em dois dos casos identificados. Em consonância com os dados apontados por Azevedo & Guerra (1995), nota-se, nesta pesquisa, que há uma tendência em não se realizar a denúncia formal.

A seguir serão destacados alguns excertos que acompanharam as respostas das participantes:

*“Aqui a gente procura dar carinho para a criança. Quando ela ta agitada e a gente percebe alguma coisa assim. Não precisa chamar o conselho assim, de primeira. A gente dá carinho e resolve”. (P4E1)*

*“Conversei com a mãe pra saber o que estava acontecendo (...). A criança chorava muito (...). Mas não dá pra chamar o Conselho. Nunca resolvem nada e ainda cai em cima da gente. Demorei 3 meses pra tirar alguma coisa da mãe” (...). (P6E1)*

*“Em alguns casos entrei em contato com a família ou mesmo o agressor e deixei claro que tinha conhecimento da agressão e que tomaria providências (...)”. (P14E2)*

*“Solicitei ajuda à professora de Educação Especial, solicitei reunião com os familiares (...)”. (P35E4)*

Fica o adendo de que a autora não visa expor apenas as experiências negativas encontradas nas respostas, numa visão pessimista. Mas sim, com a exposição dos excertos se objetiva suscitar a discussão de outras práticas com a finalidade de compreender se a

formação de professores, tanto inicial, como continuada, tem sido suficiente para respaldar as práticas de professores quanto à temática da violência intrafamiliar.

Prosseguindo à discussão dos excertos, observa-se a não padronização da conduta a ser seguida em casos de suspeita de violência por profissionais da educação. Da mesma maneira, a pesquisa mostra que os profissionais têm a preferência de entrar em contato com a família e/ou responsáveis pela vítima para a resolução do problema.

A hesitação em denunciar e/ou encaminhar aos órgãos de proteção adequados pode colocar ainda mais em risco a integridade das vítimas. “(...) profissionais da educação conseguem identificar várias situações e características de maus-tratos domésticos, mas não são capazes de solucionar adequadamente esses casos (...)” (GRANVILLE-GARCIA, SOUZA, MENEZES, BARBOSA e CAVALCANTI, 2009).

E ainda mais: comunicar responsáveis, como no excerto de P14E2, uma vez que a maioria dos casos a violência perpetrada é intrafamiliar, leva ao acobertamento do fato. Portanto, conversar com pais e/ou responsáveis se mostra ineficaz e, muitas vezes, uma alternativa mais preocupante, pois são os próprios agressores que prometem mudança de conduta, abrindo possibilidade para que esta volte a ocorrer (VAGOSTELLO, OLIVEIRA, SILVA, DONOFRIO e MORENO, 2003).

Para Brino e Williams (2003) carece de uma discussão mais aprofundada sobre a violência intrafamiliar no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Essa ineficiência formativa leva, muitas vezes, o professor a agir equivocadamente em relação aos encaminhamentos adequados e solução da problemática.

Além de buscar aprofundamento conceitual, o profissional responsável pela criança precisa se instrumentalizar para registrar e notificar adequadamente a violência. A experiência tem demonstrado que registrar os casos com precisão e riqueza de detalhes auxilia não apenas quem atende, mas a toda a rede de auxílio, apontando para maior resolução do problema e, principalmente, para a saída da vítima da situação de violência em menor período de tempo (...) (DIAS e GALLO, 2013, p. 35).

Conclui-se, com o relato dos encaminhamentos realizados, que o tempo de experiência docente pode não ser fator determinante no sentido de estar mais preparado a lidar com a violência intrafamiliar. Isto porque os dados apontam professoras com muito tempo de experiência como docentes, mas com desempenhos ineficazes.

A experiência com a docência fornece informações necessárias para o enfrentamento da violência para 14 profissionais enquanto para o restante (22

profissionais) a experiência com a docência não ofereceu informações que permitam o enfrentamento das questões relativas à violência contra crianças. Algumas das respostas, tanto negativas, quanto positivas, das quais são válidas mencionar:

*“Não. Eu acredito que precisamos de mais formações sobre o assunto e maior envolvimento do Conselho Tutelar e demais autoridades”. (P2E1)*

*“Não. Acho que não é suficiente. Necessito de mais capacitação”. (P13E2)*

*“Não. Meus anos de docência não me respaldaram para enfrentamento da violência, apenas fiquei mais perceptiva (...)”. (P16E2)*

*“Sim. Eu até penso que eu tenha as informações necessárias, porém acredito que o enfrentamento depende de uma cadeia de atendimento e apoio para que o resultado seja positivo. E eu não tenho visto isso. A gente fica muito na mão. Não tem a quem recorrer (...)”. (P20E3)*

*“Sim. A experiência na escola contribui, mas acredito que uma boa formação sobre a temática acrescenta muito mais (...)” (P22E3)*

*“Não. Na minha formação inicial não tive disciplinas relacionadas a esta temática”. (P32E4)*

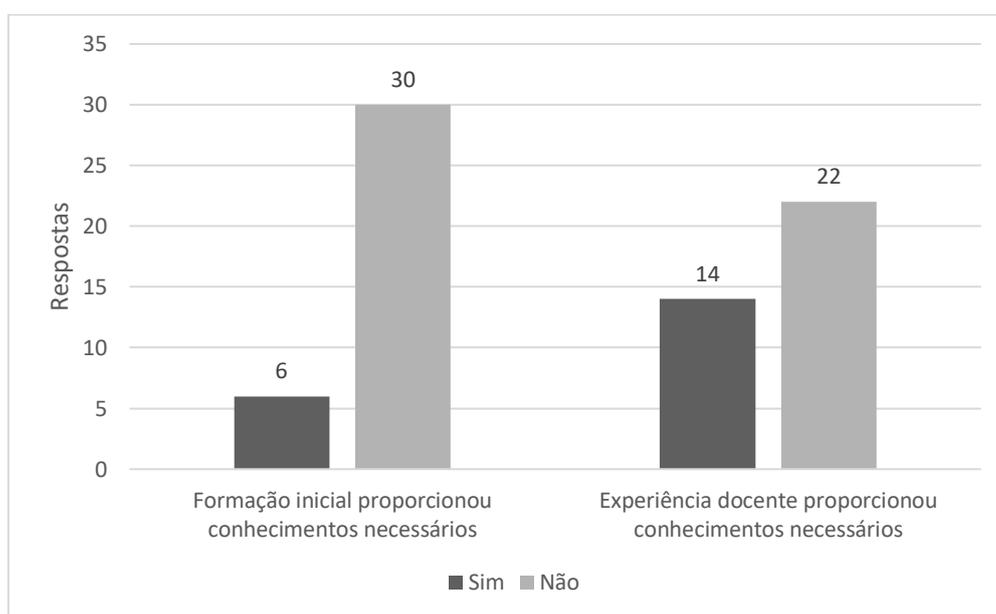
Há uma clara demanda por formação inicial e continuada para a violência intrafamiliar contra a criança expressa pelas professoras em suas respostas. Algumas das participantes, novamente, relatam que se sustentam em suas experiências docentes e não em sua formação (uma vez que se mostra deficitária para o tema), aspecto já discutido anteriormente. A prática educativa envolve uma relação íntima entre a formação e a experiência docente, contudo, ambas não podem ser desatadas. As práticas educativas e pedagógicas devem envolver intencionalidade e, portanto, não podem ser pautadas apenas em experiência ou formação (FRANCO, 2016).

Outro ponto nítido nas falas das participantes foi a falta de credibilidade docente nos órgãos da rede de apoio de maneira geral, sendo mais citado o Conselho Tutelar, insinuando falhas por parte desse órgão. Contudo, sob o ponto de vista do Conselho Tutelar, Souza, Teixeira e Silva (2003), apontam que a falta de formalidade e uniformidade do contato entre a escola e o Conselho Tutelar, assim como a falta da sistematização das informações pela escola, prejudicam sua atuação. Deve haver o estabelecimento de estratégias de comunicação, não com um caráter burocrático, mas que facilite a resolução de casos isolados.

Pensando comparativamente nas respostas às perguntas:

- Olhando para a sua formação como um todo (formação inicial e continuada), você se vê como alguém capaz de identificar e fazer os encaminhamentos corretos ao se deparar com uma criança vítima de violência?
- Você pensa que seus anos de docência (anos de experiência na escola) lhe forneceram as informações necessárias para o enfrentamento da violência?”

**Gráfico 7** - Comparação das respostas da amostra sobre a formação e experiência proporcionarem conhecimentos necessários ao enfrentamento da violência intrafamiliar contra a criança



**Fonte:** autoria própria.

As professoras tenderam a responder, mais que o dobro de vezes “sim” à segunda, se comparada à resposta da primeira; indicando que mais profissionais acreditam que sua experiência como docente contribuiu à construção de seus conhecimentos quanto ao tema da violência intrafamiliar contra a criança, enquanto o mesmo não se observa sobre a sua formação.

O comparativo destas respostas, juntamente com a comprovação da falta de oferta do tema da violência intrafamiliar nos cursos de formação inicial e continuada, expressa uma urgente demanda de capacitação destes profissionais. Para além disso, mostra que os profissionais têm se apoiado em intuição e senso comum para lidar com possíveis situações de violência, o que se mostra alarmante.

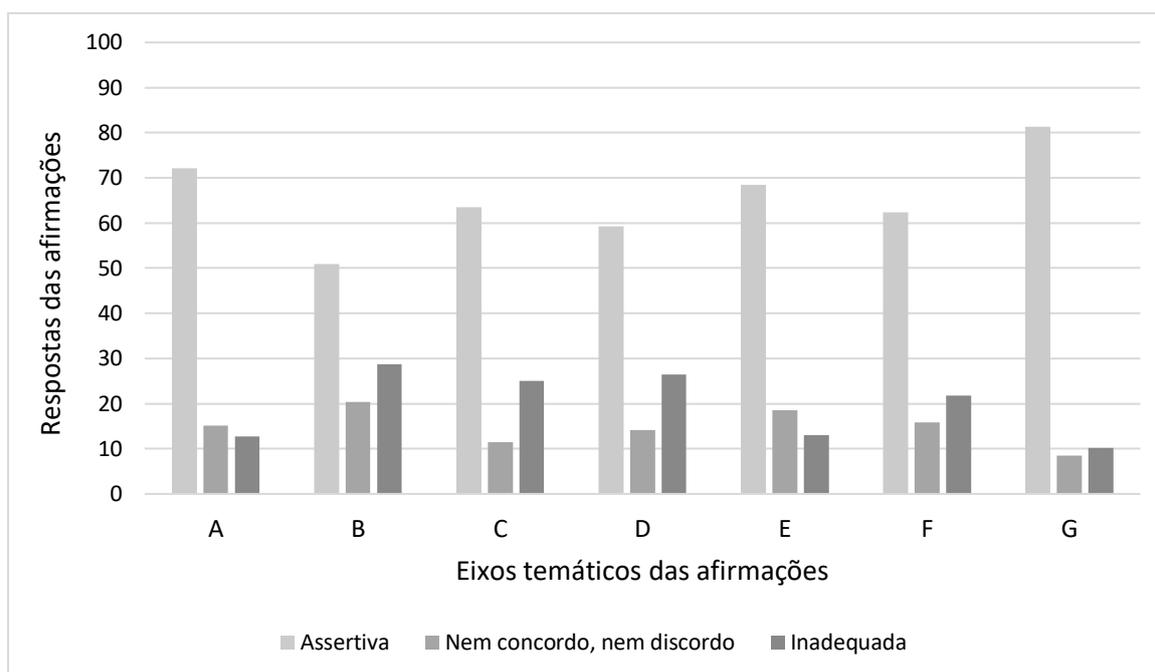
## **4.2 Explorando conhecimentos e atitudes sobre violência intrafamiliar: por dentro dos dados coletados**

Neste item, será apresentada a análise de dados do questionário estilo escala de Likert: Questões relacionadas ao problema da violência intrafamiliar que reflete no ambiente escolar (ANEXO A). As análises foram guiadas pelos eixos temáticos das próprias afirmações que compuseram o questionário: A. Consequências no comportamento do aluno; B. Possíveis intervenções; C. Repertório do professor; D. Informações sobre violência; E. Características do agressor; F. Informações para professores e G. Interferência no ambiente escolar. Tanto os eixos temáticos nos quais as afirmações se enquadram, quanto os critérios de análise foram pormenorizados no capítulo dedicado aos procedimentos metodológicos.

No Gráfico 8 a seguir, apontam-se os sete eixos temáticos indicados por uma sequência de letras do alfabeto, e as porcentagens das respostas escolhidas pelas profissionais participantes. Com o propósito de clarificar as informações que serão dispostas, reitera-se que as afirmações assinaladas pelas participantes poderiam ser classificadas como: “resposta assertiva” (esperada), “nem concordo, nem discordo” (neutralidade/incerteza) e “resposta inadequada” (contrária ao esperado). Os critérios de classificação às afirmações foram pautados no referencial teórico da área de violência intrafamiliar contra a criança, formação de professores e outros. As repostas foram apresentadas em porcentagem uma vez que o número de respostas obtidas em um mesmo eixo era bastante alto, passando de 350 respostas<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Por exemplo, o eixo *D. Informações sobre violência*, era composto por 13 afirmações. Cada afirmação foi assinalada 36 vezes (número de respondentes). Isto significa que, apenas neste eixo, foram contabilizadas 468 respostas (o número de afirmações, multiplicado pelo número de respostas por afirmação).

**Gráfico 8** - Frequência relativa de respostas em cada um dos eixos temáticos

**Fonte:** Autoria própria.

- **A. Consequências no comportamento do aluno**

No primeiro eixo temático, A. *Consequências no comportamento do aluno*, 72,1% das afirmações foram respondidas de maneira assertiva, 15,1% nem concordo, nem discordo e 12,8% foram respondidas inadequadamente. Este eixo explora consequências comportamentais do aluno envolvendo certas ações do professor ou característica à violência intrafamiliar, dentre elas irritabilidade, culpa, medo, agressividade entre outras consequências sociais e/ou psicológicas.

Dentre as afirmações, pensa-se ser relevante trazer a de número 20: “O aluno que sofre ou sofreu violência intrafamiliar apresenta mudanças de comportamento, por exemplo, se torna mais retraído ou mais falante”. Em específico, as sete respondentes da escola E2 responderam de forma inadequada, ou seja, responderam negativamente à esta afirmação. Mesmo que este seja um recorte da amostra que não representa o todo é preocupante que todas as professoras participantes de uma mesma escola não tenham a percepção de mudança de comportamento do aluno como consequência à violência intrafamiliar.

Wolfe, Crooks, Lee, McIntyre-Smith & Jaffe (2003) discorrem sobre os efeitos negativos da violência intrafamiliar no funcionamento cognitivo, emocional, na vida

escolar e social. O retrocesso ou mudanças abruptas de comportamento podem ser apresentadas como sequelas de uma criança vitimizadas. Considerando, portanto, que tais sequelas podem se manifestar no ambiente escolar, a escola tem papel fundamental na intervenção (Lisboa & Koller, 2002).

Como já mencionado, a transição ambiental ou ecológica que seria, para o modelo multicausal, a transição entre contextos (escola e família) é bastante benéfica, no sentido de promover a criação de novos vínculos, a participação em novas relações, entre outros. Mas, para crianças vítimas de violência, a transição pode ser mais problemática. Uma vez que estas crianças possuem modelos parentais agressivos, é possível que apresentem também atitudes agressivas na escola, dificultando a interação com pares e professores (LISBOA & KOLLER, 2004). Em especial, na etapa da Educação Infantil, na qual a criança está passando por este processo de transição ecológica, num processo de modificação de papéis sociais e se adaptando a novas demandas.

Brino e Williams (2008) consideram o envolvimento de educadores como agentes de prevenção como sendo imprescindível ao rompimento do ciclo de violências. Considerando que a maioria dos casos de violência é intrafamiliar, como mencionado nesta pesquisa anteriormente, o professor se torna a melhor maneira de identificar e prevenir este fenômeno (BRINO e WILLIAMS, 2008). Contudo, é necessário que este professor esteja capacitado a agir com este intuito.

Parece ser necessário, portanto, capacitar professores de crianças pequenas, abaixo de seis anos de idade, considerando-se a importância de uma intervenção o mais cedo possível, habilitando-os também a capacitar crianças suscetíveis à ocorrência de atos abusivos (BRINO e WILLIAMS, 2008, p. 213)

Nesse sentido, professores capacitados poderiam detectar precocemente tais casos, amenizando as consequências do abuso. É de suma importância, portanto, que professores sejam habilitados a detectar e avaliar adequadamente casos de violência intrafamiliar contra a criança. O que foi constatado na afirmação 20 deste eixo, no qual todas as professoras unanimemente responderam de forma inadequada, traz à tona uma possível inabilidade em reconhecer algumas das características e consequências da violência intrafamiliar, o que dificultaria, ou até mesmo impossibilitaria uma intervenção.

- **B. Possíveis intervenções**

No eixo de afirmações *B. Possíveis intervenções*, 59,3% das afirmações foram respondidas de forma assertiva, 14,2% nem discordo, nem concordo e 26,5% inadequadas. Este grupo de afirmações levantava possíveis intervenções, como procurar o Conselho Tutelar, conversar com alunos sobre violência intrafamiliar, procurar a equipe pedagógica para proceder à denúncia, investigar por si só casos de suspeita de violência, entre outras, das quais as professoras classificaram de acordo com o que acreditam.

Destaca-se os resultados de duas afirmações do eixo em questão em três das quatro escolas pesquisadas. Tanto a afirmação 14, “Em geral os professores não podem ajudar muito seus alunos na redução da violência intrafamiliar”, quanto a afirmação 15, “Em geral, o professor sabe encaminhar o estudante para avaliação diagnóstica ou tratamento”, tiveram resultados preocupantes nas escolas E1, E2 e E3. Cada uma das afirmações somou, nas três escolas apontadas, 19 respostas inadequadas. Isto quer dizer que mais da metade das participantes acredita não poder contribuir, como educadoras, na redução da violência intrafamiliar e acreditam também não serem capazes de encaminhar o estudante corretamente à avaliação diagnóstica ou intervenção. Este dado aponta na direção da falta de conhecimento do papel do professor na defesa e na preservação dos direitos das crianças e no próprio desconhecimento dos encaminhamentos necessários e adequados às crianças vítimas de violência intrafamiliar.

O desconhecimento sobre o papel do educador suscita uma discussão muito necessária sobre identidade docente. Os autores holandeses Akkerman e Meijer (2011) apontam a falta de uma definição precisa de identidade docente na literatura específica da área. Definir identidade docente é um grande desafio e, esta indefinição, influencia a aquisição de conhecimento por parte dos professores, sua construção como profissional e, conseqüentemente, afeta seu trabalho. E, esta falta de definição persista, a identidade docente é comumente caracterizada por sua multiplicidade, por sua descontinuidade e por sua natureza social. Ou seja, os autores expõem o fato de que a identidade não é fixa e estável, mas muda e se desenvolve com o tempo e com o contexto (AKKERMAN e MEIJER, 2011). O entendimento, então, que permanece é de que a identidade docente deve evoluir com o contexto, com o mundo e com as necessidades que surgem de seus educandos.

Nos processos proximais que têm como palco o contexto escolar, crianças vítimas de violência podem encontrar fatores de proteção – professores, colegas, etc. – que de certa forma amenizam os riscos – violência – para que seu desenvolvimento ocorra de

forma saudável e plena. Todavia, para que de fato estes se concretizem como fatores de proteção é necessário que haja reciprocidade e equilíbrio de poder, entre crianças e professores (LISBOA & KOLLER, 2004). Caso este não seja o cenário composto, professores, podem se mostrar como fatores de risco, não somente para crianças vítimas de violência, podendo prejudicar seu desenvolvimento e interações sociais. “A professora é considerada uma figura de autoridade que deve ser alcançada através de uma interação equilibrada do ponto de vista do poder, afeto e reciprocidade” (LISBOA & KOLLER, 2004, p. 345).

É necessário que se reforce, portanto, que o microsistema escolar, exerce influência sobre os fatores de risco, diretamente relacionados com o modo com que os indivíduos se comportam no dado contexto. Para Lisboa & Koller (2004), os indivíduos significam suas experiências por meio das interações, prejudicando ou não a formação da resiliência.

Ou seja, uma criança agressiva (...) quando é agredida verbalmente por sua professora (...) tende a responder agressivamente. A professora responde a esta agressivamente e, assim, sucessivamente. O microsistema familiar, no qual existe violência doméstica e as características da criança – comportamento agressivo – interagem, expondo as mesmas ao risco e as tornando mais vulneráveis a desenvolverem comportamentos desadaptados (LISBOA & KOLLER, 2004, p. 349).

A escola, como muito enfatizado por esta dissertação, é espaço fecundo de identificação e enfrentamento da violência intrafamiliar contra a criança. Contudo, de acordo com estudo de Inoue e Ristum (2008), professores acabam por se envolver pouco nas notificações de violência, tendo em vista que as notificações deste gênero por parte de profissionais da educação somam menos de 10% das denúncias totais. Martins (2007) evidencia em sua pesquisa que docentes de uma certa região do país não se atentavam à importância do contexto escolar ao enfrentamento da violência, assim como não desenvolviam ações de prevenção. É imperativo, neste momento, que se pontue a necessidade de superar o entendimento de que o único meio de enfrentar a violência intrafamiliar, por parte dos professores, é a denúncia. Contrariamente do que pensa, Miranda (2003) afirma que a escola pode e deve abrir espaço de diálogo com a comunidade escolar a fim de refletir sobre este fenômeno. É no espaço escolar que alunos e professores nutrem e desenvolvem laços que permitem aos últimos entrar em contato

com a vida privada dos primeiros. . Mas, para tanto, os professores devem estar preparados para entrar em contato com situações de violência.

Em estudo, Landini (2011) afirma que, por mais que professores tenham o interesse em contribuir com o enfrentamento da violência, a carência de formação específica produz insegurança no momento de tomar atitude diante a suspeita. O desconhecimento sobre o tema pode ser traduzido numa concepção tradicional dos conteúdos disciplinares dos cursos de graduação, que acabam por não dar conta de responder às necessidades de temas sociais (MACEDO, 2013). Existem novas demandas sociais que se apresentam como emergenciais (embora o tema da violência não seja novo, a atenção dispensada à criança e à mulher são recentes). Estas novas demandas têm a necessidade de entrar na pauta dos currículos de formação inicial de professores. Neste sentido:

Mudanças educacionais têm sido as palavras de ordem para o mundo vivido, à medida de que os trabalhadores da educação foram se apropriando de seu importante papel ao comprometer-se quotidianamente com a transformação da escola pública em uma escola emancipadora para o exercício da cidadania, com toda a potencialidade que esse conceito encerra (BRZEZINSKI, 2008, p. 176).

Em concordância à citação, convém mencionar que a prática pedagógica dos educadores configura peça fundamental à construção de um modelo de escola emancipadora. A escola, neste entendimento, ocupa espaço de centralidade no rompimento do silêncio que envolve a violência intrafamiliar contra a criança. A ausência de formação para o tema não se distancia do panorama encontrado no país (MIRANDA, 2011).

- **C. Repertório do professor**

Este eixo temático, *C. Repertório do professor*, pode ser considerado o de desempenho mais inadequado pela amostra. Apenas 50,9% das respostas foram consideradas assertivas, enquanto 20,4% foram de neutralidade/incerteza e 28,7% das respostas foram consideradas inadequadas. Assim, apenas metade das professoras possuem repertório necessário à prevenção da violência intrafamiliar. Este eixo abordou afirmações sobre o conhecimento do professor ser suficiente para lidar com as vítimas, saber aconselhar apropriadamente alunos, quanto a formação educacional do professor

ser adequada ou não, sobre saber o que perguntar para obter informações sobre quem é vítima de agressão, conseguir identificar vítimas de violência entre outros.

Vale ressaltar que, nas afirmações “Conheço o suficiente sobre as causas dos problemas relacionados à violência intrafamiliar para lidar com as vítimas”, “Acho que posso aconselhar apropriadamente os alunos sobre violência intrafamiliar e seus efeitos” e “Acho que tenho muito a oferecer aos alunos vítimas de violência intrafamiliar”, as professoras da escola E3 responderam quase unanimemente de maneira inadequada. Possível explicação para tal desempenho poderia ser:

(...) a desatualização profissional, que pode ocorrer devido à falta de cursos pós-graduação e educação permanente no trabalho, bem como demandas da própria função de ser professor, que levam à sobrecarga e conseqüentemente à diminuição de interesse por tais questões (SOUZA e BRINO, 2016, p. 1263).

São alguns os pontos passíveis de discussão. O primeiro ponto é a insegurança gerada em professores pela falta de formação adequada relativa à violência intrafamiliar contra a criança, uma vez que a temática é pouco tratada pelos currículos de cursos superiores (BRINO e WILLIAMS, 2003). Tal afirmação pode ser averiguada através da análise dos questionários sobre formação. Os poucos docentes que tiveram contato com o tema, o fizeram por meio de cursos de formação continuada. Isto comprova a urgência em se abordar o assunto ainda na formação inicial. “A escola e o educador exercem, inevitavelmente, uma influência constante e ativa nos cuidados com as crianças, entretanto essa tarefa dependerá amplamente do seu conhecimento do tema (...)” (GRANVILLE-GARCIA, SOUZA, MENEZES, BARBOSA e CAVALCANTI, 2009, p. 133).

Há de se pensar também na gravidade de um professor de Educação Infantil não se sentir seguro o suficiente para identificar ou mesmo denunciar um caso de suspeita de violência contra a criança. Crianças menores de seis anos possuem maior dificuldade em relatar o abuso, já que não têm condições cognitivas e verbais suficientes para articular os eventos violentos. A escola se configuraria como local ideal de detecção e prevenção da violência, a medida em que o professor tem uma perspectiva única na relação com a criança, dado que passam a maior parte do dia juntos (BRINO e WILLIAMS, 2003).

O contexto ecológico escolar ilustra claramente um sistema no qual as relações de hierarquia estão presentes e podem eliciar situações estressoras. A influência da escola é significativa no desenvolvimento infantil, pois as

crianças passam a maior parte do tempo na escola (LISBOA, KOLLER, RIBAS, BITENCOURT, OLIVEIRA, PORCIUNCULA e DE MARCHI, 2002, p. 347).

Deve-se também levar em consideração, o macrosistema que envolve esses professores e crianças, no sentido em que, no Brasil, as formas de governo e produções de políticas econômicas e públicas tendem a desvalorizar a educação. O que desencadearia diversas condições à profissão: como desvalorização salarial, desmotivação e despreparo para lidar com outras situações transversais à escola (LISBOA, KOLLER, RIBAS, BITENCOURT, OLIVEIRA, PORCIUNCULA e DE MARCHI, 2002).

Numa ponte entre formação de professores e melhorias na educação, cita-se a pesquisa de Gatti e Nunes (2009) que ressalta: quanto mais desafios encontrados na educação, mais se deve investir em formação. Para as autoras, investigações científicas sobre formação, plano de carreira, salário e condições de trabalho docente contribuem de maneira ímpar com as mudanças no contexto educacional. E ainda mais:

[...] necessitamos de uma política pública de formação, que trate, de maneira ampla, simultânea, e de forma integrada, tanto a formação inicial, como das condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos docentes. Cuidar da valorização dos docentes é uma das principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado as nossas crianças e nossos jovens (CARVALHO, 1998, p. 82).

Lima e Carvalho (2013, p. 296) ponderam: “as transformações que ocorrem nos contextos social, cultural, político e institucional têm o impacto na escola e, conseqüentemente, na profissão docente”. Assim, as transformações no mundo têm que ser acompanhadas pela escola, modificando ações, modos de agir e sua organização.

- **D. Informações sobre violência**

O eixo temático *D. Informações sobre violência* apresentou 81,3% das respostas como sendo assertivas, 8,5% nem discordo, nem concordo e 10,2% inadequadas, podendo ser considerado o eixo com melhor desempenho entre as professoras. As afirmações flutuaram entre informações sobre violência intrafamiliar, especificamente, características, conseqüências e manifestações mais comuns a este tipo de violência. Como por exemplo, se a culpa é da vítima em ser agredida, a incidência desta violência e

a relação com o nível socioeconômico familiar, possibilidade de defesa da criança, entre outras.

Faz-se necessário expor sobre o eixo em questão que, as professoras da escola E2, seis professoras entre sete, responderam inadequadamente à afirmação “A vítima é culpada de estar sendo agredida”. Ou seja, responderam de forma a concordar com a afirmação. Para além disso, assinalaram “nem discordo, nem concordo” uma participante da E1, uma da E3 e uma da E4 e “mais concordo do que discordo” e “concordo totalmente”, uma participante da E1 e duas da E3. Isto totalizou 3 respondentes assinalando “nem concordo, nem discordo” e 9 assinalando a afirmação de forma inadequada à afirmação apontada.

É importante que se traga à luz a discussão sobre utilizar de julgamentos morais e crenças pessoais em práticas escolares, principalmente, sobre violência intrafamiliar. Obviamente, que de uma forma muito mais complexa e adensada do que o momento permite, resume-se que as crenças e julgamentos estão presentes no nível do macrossistema na Teoria Bioecológica e são estes que permeiam, embasam e ditam as ações (práticas escolares) em nível micro. Portanto, não é simples impulsionar mudanças neste âmbito. Estas são construções imbricadas ao modo de vida, ao contexto e ao tempo em que vivemos. Ainda que esta mudança profunda não possa acontecer de uma hora para outra, acredita-se ser imprescindível suscitar estas discussões em prol da construção gradativa de mudanças, a fim de colhermos os resultados a longo prazo.

Ademais, nota-se o fato da existência de um paradoxo neste eixo: embora as profissionais tenham sido assertivas em suas respostas no eixo em geral (sendo considerado o eixo de melhor desempenho), as respondentes da escola E4 apontaram desempenhos menores que a média, na afirmação destacada. Numa clara concepção equivocada, as professoras culpabilizam as vítimas pelos episódios violentos.

Tendo em vista o papel que as crenças exercem na sociedade, influenciando as ações dos indivíduos, norteando seus comportamentos e ditando as regras sociais as quais estes devem seguir, o estudo das crenças representa uma forma de conhecer as raízes dos problemas sociais, sendo um deles a violência intrafamiliar. Uma vez que as crenças errôneas podem levar a intervenções inadequadas, as quais interferem não só na assistência e proteção à vítima, mas também na perpetuação e normalização da violência perante a sociedade (...) (SOUZA e BRINO, 2016, p. 1270).

Santos (2011) afirma que práticas pautadas em tabus e preconceitos não podem substituir a formação acadêmica. Para Ferrari, Priolo Filho e Brino (2016): “(...) as

crenças sobre violência intrafamiliar interferem na maneira como os profissionais lidam com as vítimas, influenciando, também, na qualidade do cuidado” (2016, p. 56). E mais que isso: “(...) nem sempre o apoio fornecido é adequado, pois podem emergir falas de culpabilização da vítima pela agressão ou uma vitimização da mulher, colocando-a num papel de total incapacidade diante do ocorrido” (FERRARI, PRIOLO FILHO e BRINO, 2016, p. 56).

A falta de capacitação para o tema faz com que profissionais responsabilizem vítimas e acreditem que elas seriam cúmplices da violência (FERRARI, PRIOLO FILHO e BRINO, 2016), fato confirmado pela resposta à afirmação em destaque neste eixo temático. Portanto, a falta de treinamento para a violência intrafamiliar de profissionais da educação, influencia negativamente a intervenção e prevenção deste fenômeno acometido contra crianças.

De maneira geral, as professoras mostraram compreender as informações sobre violência averiguadas pelas afirmações deste eixo. Contudo, para além do conhecimento, deve existir uma formação adequada para a detecção e encaminhamento dos casos, uma vez que, ao mesmo tempo, estas professoras responderam não se considerar preparadas para realizar encaminhamentos em suspeita de violência e não poderem ajudar seus alunos na redução da violência (ambas afirmações anteriormente discutidas). Tal fato traz a conclusão de que ainda que se detenham informações gerais sobre violência intrafamiliar contra a criança, a falta de formação docente para o tema impede a ação adequada nestes casos.

- **E. Características do agressor**

As afirmações contidas no eixo *E. Características do agressor* obtiveram 63,5% de respostas assertivas, 11,5% nem concordo, nem discordo e 25% inadequadas. Nesse sentido, é possível que se conclua que a maior parte da amostra é capaz de identificar características comportamentais do agressor. As afirmações contidas neste eixo abordaram desde a relação da idade, nível de educação, religião, nível socioeconômico, uso de substâncias lícitas e ilícitas, sexo entre outras características com a incidência da violência intrafamiliar contra a criança.

As duas afirmações deste eixo que receberam o maior número de respostas inadequadas foram: “A violência está relacionada à idade, nível de educação, religião e nível socioeconômico” e “A crise, o desemprego e a falta de dinheiro levam os adultos a

serem violentos”. Ambas as afirmações têm um denominador comum: a culpabilização de condições ambientais específicas pela ocorrência da violência intrafamiliar.

As condições apontadas – idade, nível educacional, religião, nível socioeconômico, crise, desemprego e falta de dinheiro – estão longe de causar a violência por si sós. Estas, em verdade, agregam fatores de risco que, quando presentes no ambiente familiar, demonstram o potencial de agravar a violência, de impactar as manifestações de competência ou disfunção no desenvolvimento das pessoas em relação às condições ambientais favoráveis ou desfavoráveis.

A falta de segurança física no ambiente, a presença do tráfico, roubos, assaltos e assassinatos, aliada à escassez de recursos financeiros das famílias e ao seu baixo nível de instrução limita suas oportunidades de desenvolvimento, afetando a qualidade dos processos proximais estabelecidos entre seus membros (CECCONELLO & KOLLER, 2004, p. 270-271).

Ou seja, para as autoras, Cecconello & Koller (2004), a responsividade dos pais às necessidades dos filhos, por exemplo, pode ser impactada pelo nível de estresse em decorrência das dificuldades ambientais. Assim como o nível de educação dos pais interfere diretamente na capacidade destes de transmitirem as habilidades e os conhecimentos necessários para a resolução de conflitos aos filhos. Os dois exemplos prejudicam os processos proximais estabelecidos entre pais e filhos, possivelmente levando à sua disfunção.

Abordando especialmente outro tópico apontado pelas respostas obtidas às afirmações pelo questionário, características demográficas, como idade, gênero e etnia apenas influenciam os processos proximais e os efeitos do desenvolvimento (CECCONELLO & KOLLER, 2004). A combinação das características da pessoa produzirá impacto na direção e força dos processos proximais e, por conseguinte, no desenvolvimento do indivíduo.

A religião se encaixa no macrosistema, como o padrão global de valores, crenças, ideologias, culturas, entre outros, presentes nas vidas das pessoas, diariamente e que influenciam seu desenvolvimento. “Assim, a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual onde eles vivem, interferem na maneira como educam seus filhos” (CECCONELLO & KOLLER, 2004, p. 274). E não somente na educação, mas no senso de propriedade das figuras masculinas quanto às suas famílias, o senso de dever que se espera de mulheres e

crianças dentro do núcleo familiar, assim como padrões estéticos restritivos ou mesmo de cunho conservador.

Não existe receita para prever a violência intrafamiliar e seus perpetradores. Existem apenas condições – forças ambientais; características do agressor; características da criança; realidade familiar, social e econômica e a realidade cultural (BRONFENBRENNER, 1996 e BELSKY, 1980) – que possivelmente podem gerar fatores de risco ao seu acontecimento e agravamento. Esta dissertação atua justamente na direção de superar um modelo unidimensional de se enxergar a violência, concebendo-a como multicausal. A violência contra a criança resulta de uma confluência forças, múltiplas, que agem sobre o indivíduo, sobre a família, comunidade e cultura, nos quais a família e o indivíduo estão inseridos.

Houve, neste eixo, um número de respostas assertivas menor que o eixo de Informações sobre a violência. Cria-se a hipótese de que, por ser um tema muito difundido, tanto na forma midiática, quanto no dia a dia das pessoas, cria-se uma noção geral sobre o tema. O que pode vir a ser problemático, justamente por estes profissionais acabarem se apoiando em crenças e senso comum ao lidar com a violência intrafamiliar. Crenças e percepções de professores podem ser ajustadas por meio da formação a fim de adquirir conhecimentos e habilidades para uma intervenção adequada. Brino e Souza (2016) ressaltam que crenças e concepções errôneas acabam por dificultar a identificação dos casos.

- **F. Informações para professores**

No eixo *F. Informações para professores*, as afirmações foram respondidas, em sua maioria, de maneira assertiva, alcançando 68,5%, 18,5% nem concordo, nem discordo e 13% inadequadas. As afirmações deste eixo envolviam temas como a importância de incluir estratégias para crianças contarem que são vítimas de violência, função do professor em zelar o desenvolvimento do aluno, o dever da escola em denunciar a violência aos órgãos competentes e a necessidade da escola se capacitar para a temática.

Para além de imaginar a formação de professoras para a violência intrafamiliar como medida utópica, presente apenas em condições de uma educação perfeita e longe de ser alcançada, pequenos gestos, novas maneiras de atuar e outras áreas do conhecimento podem ajudar nesta empreitada. A aquisição de habilidades sociais – a competência social ou habilidade no contato social – pode ser uma excelente ferramenta.

Como já mencionado, as relações no contexto escolar são importantes no desenvolvimento saudável e promoção da resiliência. No sentido de deter o surgimento de fatores de risco ou de comportamentos inadequados, é necessário que professores – juntamente a outros profissionais escolares – que têm contato com as crianças, ofereçam a elas modelos de interações saudáveis.

Nestas relações, elementos como afeto, reciprocidade e equilíbrio de poder são imprescindíveis (...) A agressividade, por exemplo, não deve ser respondida com agressividade, mas com outro tipo de resposta mais adaptiva, que reflita o entendimento, a empatia e a argumentação lógica e passível de ser compreendida cognitivamente pela criança (LISBOA & KOLLER, 2004, p. 350).

É primordial que o contexto escolar estimule elementos afetivos e uma comunicação mais igualitária nas relações interpessoais. A começar pela relação professor-aluno. Uma das estratégias possíveis para professores, então, é compreender a importância do contexto escolar no processo de socialização, buscando estratégias para manter a relação com os alunos de igual para igual, saudável e com respeito.

Faz-se relevante mencionar que as escolas E1, E2 e E3 responderam unanimemente, de forma adequada, à afirmação “A escola precisa se capacitar para trabalhar a temática da violência intrafamiliar”. E, portanto, responderam concordar com tal afirmação. Exceto, quatro participantes da escola E3, das quais duas responderam nem concordar, nem discordar e duas discordaram da afirmação. Em suma, as respondentes majoritariamente pensam ser necessária a formação/capacitação para o tema da violência. Informação essa que é corroborada pelos dados apresentados pelo Questionário sobre Formação e Experiência Docente. É nítido o fato de que as professoras destacam a necessidade de formação para o tema. Ainda neste mesmo eixo, as professoras da escola E4 não responderam inadequadamente à nenhuma das afirmações.

- **G. Interferência no ambiente escolar**

No eixo temático *G. Interferência no ambiente escolar*, as respostas às afirmações foram 62,4% assertivas, 15,8% nem concordo, nem discordo e 13% inadequadas. As afirmações contidas neste eixo giraram em torno de ações da comunidade em relação à violência, sentimentos que inibem a denúncia, papel da comunidade escolar em relação à violência, possíveis ações/soluções, entre outros temas.

Vale ressaltar que 17 professoras do universo de 36 responderam inadequadamente à afirmação “Existe tempo suficiente durante às aulas para perguntas aos alunos sobre suas relações familiares e problemas relacionados à violência intrafamiliar”. Levanta-se a hipótese de que as professoras se sintam muito atribuladas e responsabilizadas por inúmeros problemas. Não se quer aqui declarar a escola como redentora dos problemas sociais e muito menos como única ferramenta de garantia de direitos das crianças. Mas conscientizar professores de que sua constituição perpassa lutas sociais. Acredita-se na escola como mediadora da transformação da realidade, no sentido de formar sujeitos saudáveis e conscientes. E ainda mais: compreende-se a insegurança em atuar no enfrentamento deste tipo de violência. Para Landini (2011, p. 89):

O profissional da educação está colocado em uma situação complexa pois, se, por um lado, está obrigado a notificar mesmo as suspeitas de maus-tratos, por outro lado se vê sob o dilema de fazê-lo e trazer dificuldades suplementares à criança e à família caso a suspeita não seja comprovada.

O papel do professor há muito tem sido discutido. Essa discussão perpassa por várias áreas do conhecimento, a saber: Educação, Psicologia e Sociologia. Esta dissertação aponta na direção de um professor que cada vez mais atua sozinho, em um cenário de inseguranças. Assim como para Batista e Codó (1999) que corroboram para este entendimento e acrescentam: falta salário digno, falta reconhecimento de seu papel, faltam condições mínimas de trabalho e valorização. Neste cenário, qual é o papel do professor?

Ao passo em que o professor é desvalorizado, ele também é hiperresponsabilizado. Para Sacristán (1995), isto afeta negativamente a qualidade da prática pedagógica. O acúmulo de funções do professor, a exigência de que este dê conta de todas as demandas que chegam (ou que se originam) na escola acarreta consequências desfavoráveis tanto ao trabalho docente quando à vida do professor. Sacristán (1995) lista tais consequências como sendo: perda de controle diante das inúmeras exigências, não identificação com o trabalho ou com a profissão e falta de reconhecimento social. Para além disso, sob estas condições, o ambiente de trabalho pode promover o adoecimento do professor (SACRISTÁN, 1995).

Em um contexto de desvalorização e desprofissionalização docentes, em que o professor é, ao mesmo tempo, responsabilizado para além do exercício de sua função, constitui-se a identidade da profissão docente, como notoriamente aponta Nóvoa (1995).

Para descrever ainda melhor este contexto, traz-se Brzezinski (2002) que corrobora com a construção da identidade docente está relacionada a construção de significados que ocorre com base nos atributos culturais de um determinado tempo e espaço históricos. É relevante, neste sentido, indicarmos o papel do Estado e as políticas educacionais que desmontam o reconhecimento social e econômico do professor. Tais políticas são obstáculos críticos no desenvolvimento de uma identidade docente ou mesmo de sua profissionalização (BRZEZINSKI, 2002). E ainda: estas políticas despem a perspectiva de uma ação pedagógica intencional e pautada em conhecimento e atribuem a estes profissionais o simples cuidado básico, assistencialista e social de seus educandos, principalmente, quando falamos em Educação Infantil.

No que diz respeito à Educação Infantil, Pereira, Conceição e Borges (2017) trazem a hipótese de que a desprofissionalização da docência pode ocorrer por esta profissão ser compreendida como feminina, de forma que sejam atreladas a identidade docente com habilidades ditas “femininas”. E, ao adicionarmos a violência contra a criança neste entendimento, pode-se desenvolver a compreensão da professora como cuidadora, como salvadora de crianças em situação de risco, desvinculando ações pautadas em conhecimentos científicos e, resultando em uma contemplação e reflexão do fenômeno da violência intrafamiliar contra a criança desligadas de questões sociais, políticas e culturais.

Ao refletir sobre a relação do microsistema escola e sua interação com o macrosistema, composto pelas crenças e valores culturais da sociedade, as ideologias sobre a educação influenciam, além das práticas de ensino-aprendizagem, o papel do professor e da escola sob a comunidade (HABIGZANG, LAMPERT, DE ANTONÍ e KOLLER, 2004, p. 361). Portanto, o papel do professor também é moldado e estabelecido pelas pessoas, pelo processo e pelo tempo, no sentido de que as crenças e momento histórico no qual estamos inseridos também dão sentido ao papel deste profissional. Por conseguinte, não são mudanças rápidas ou mesmo fáceis.

Lima e Carvalho (2012) estabelecem em sua pesquisa que as condições objetivas do trabalho docente influenciam em como se sentem e, em consequência, na prática cotidiana. Ou seja, as condições de trabalho e a formação docente afetam diretamente nas práticas pedagógicas, já que:

(...) com frequência os professores se encontram divididos entre projetos a longo prazo e a preparação para mais um dia de aula e se deparam com uma

multiplicidade de tarefas e o desenvolvimento da dispersão produz nesses profissionais a sensação de não saber por onde começar (LIMA e CARVALHO, 2012, p. 3)

O relatório *Global Teacher Status: Index 2018*, da Varkey Foundation (DOLTON, MARCENARO, DE VRIES e SHE, 2018), classificou o Brasil como o país que menos valoriza seus professores, entre 35 países concorrentes. Em uma escala de 0 a 100 (chamada de *index scores* pelo relatório), a China, classificou-se em primeiro lugar com 100 pontos, enquanto o Brasil pontuou 1. Retomando à citação de Lima e Carvalho (2013), podemos entender que as condições de trabalho estão atreladas à desvalorização profissional que, no caso do Brasil, é colossal. Assim, enquanto se defende o professor como peça central ao combate e prevenção da violência intrafamiliar, estes não estão preparados ou mesmo motivados a se preparar para lidar com o fenômeno.

Acredita-se, também, que a lacuna na formação inicial e continuada de professores para a violência intrafamiliar, faz com que estes não entendam como seu papel promover proteção integral da criança, incluindo contra a violência intrafamiliar. A falta de conhecimento, pode fazer com que os professores creiam que outros profissionais sejam mais capacitados, deslocando a necessidade de fazê-lo no ambiente escolar.

Em síntese, ainda que as respostas no geral tenham sido bastante positivas, algumas delas foram bastante inquietantes e devem ser frisadas. No primeiro eixo, *A. Consequências no comportamento do aluno*, as professoras admitem não compreender alguns comportamentos decorrentes de abusos. No eixo *B. Possíveis intervenções*, nota-se que as professoras, no geral, não compreendem seu papel crucial na prevenção e intervenção da violência e, ainda mais, reconhecem que não sabem encaminhar as vítimas aos órgãos responsáveis corretamente. Com o desempenho mais inadequado entre os eixos, o *C. Repertório do professor*, as professoras, novamente confessam não saber aconselhar alunos sobre a violência intrafamiliar, acreditam não terem muito o que oferecer às vítimas e pensam não ter conhecimentos suficientes para lidar com as vítimas. O eixo *D. Informações sobre violência* teve o melhor desempenho da amostra. Contudo, 12 participantes das 36 responderam de forma inadequada e “nem discordo, nem concordo” a afirmação “A vítima é culpada de ser agredida”. Há um claro empenho de crenças pessoais que têm reflexo na questão da violência intrafamiliar ao culpabilizar as próprias vítimas sobre a violência. Através das informações captadas pelo eixo *E. Características do agressor*, pensa-se que professores acabam por apoiar suas práticas

em crenças e senso comum. O que é corroborado pelo eixo anterior e a análise de dados do primeiro questionário. Quanto ao eixo *F. Informações para professores*, as professoras trazem novamente a necessidade de formação para o tema da violência intrafamiliar contra a criança, dado já afirmado pelo primeiro questionário. O eixo *G. Interferência no ambiente escolar*, traz à tona a hipótese de que as professoras se sentem muito atribuladas com tantos problemas que são levados à escola, afirmando que não sentem ter tempo suficiente para trabalhar a violência intrafamiliar em sala.

Depreende-se da análise do questionário sobre violência intrafamiliar (ANEXO A), estilo escala de Likert que, a insegurança da prática docente sobre a violência intrafamiliar, causada, possivelmente, pela desinformação, é a maior inimiga do combate a este fenômeno. Tal insegurança também constatada na porção de análise do Questionário sobre Formação e Experiência Docente. A lacuna apresentada nas formações inicial e continuada, contribui para a perpetração do ciclo de violências. Visualiza-se a urgente necessidade em se reformular a formação de professores para a temática da violência intrafamiliar contra a criança. Frisa-se, neste momento, que não é pretendido aqui responsabilizar professores pelas mazelas do mundo, mas, a realidade do mundo não pode estar descolada na escola. Por conseguinte, é necessário abarcar em cursos formativos a temática aqui estudada.

## 5 À GUIZA DA CONCLUSÃO

A presente dissertação buscou levantar e analisar concepções e atitudes de profissionais da educação, atuantes na etapa da Educação Infantil, quanto à violência intrafamiliar contra a criança. Foi objetivado o enriquecimento da literatura quanto à temática tratada e o levantamento de compreensões errôneas que colocam em risco a prevenção e intervenção da violência.

Entre as 36 professoras participantes, apenas cinco delas tiveram contato com disciplina sobre violência contra a criança em sua formação inicial. Apenas quatro das participantes declararam que sua formação inicial proporcionou conhecimentos necessários ao reconhecimento e prevenção da violência intrafamiliar. Seis das 36 participantes sentem-se preparadas para identificar e realizar os encaminhamentos adequados diante da suspeita da violência. As educadoras constatarem não estarem preparadas para lidar com a violência contra criança, justamente pela formação da área ser tão escassa e repleta de lacunas.

As profissionais pesquisadas atribuíram à sua experiência profissional o fato de deter o conhecimento necessário à identificação e encaminhamento corretos. Isto reforça a afirmação de que os educadores se apoiam em senso comum e crenças pessoais. São raras as intervenções realizadas com base em conhecimentos cientificamente consolidados. Contudo, práticas pautadas em sentimentos e intuição podem estar permeadas de tabus e preconceitos, não podendo, de maneira alguma, substituir a formação acadêmico-científica. Para além disso, nota-se que o tempo de experiência docente pode não ser fator determinante no sentido de estar mais preparado a lidar com a violência intrafamiliar. Isto porque os dados apontam professoras com muito tempo de experiência como docentes, mas com desempenhos ineficazes.

As respostas ofertadas revelam uma formação inicial deficitária para a violência intrafamiliar contra a criança; a busca e a oferta escassas de cursos de formação continuada sobre o mesmo tema; o sentimento de insegurança ao realizar denúncias, indicando a sensação de que a responsabilidade recai apenas sobre esse profissional; falha nos mecanismos governamentais de proteção de quem denuncia e uma atribuição dos poucos conhecimentos adquiridos sobre proteção e prevenção da criança vítima de violência doméstica à experiência docente.

Dentre a amostra pesquisada, 25 das professoras já haviam identificado casos de violência intrafamiliar contra a criança. E, embora os dados apresentados sejam apenas amostrais, ou seja, coletados em um recorte da população, a porcentagem de identificação da violência intrafamiliar de 62,5% em seus alunos é contraditória se comparada a dados de denúncias formais. Nota-se, desta maneira, uma subnotificação, corroborada pela literatura que afirma que os profissionais da educação apresentam uma frequência de denúncias muito baixa, indicando, possivelmente, pouco envolvimento ou desconhecimento sobre o assunto.

Os encaminhamentos feitos pelas educadoras e descritos na pesquisa apontam uma não padronização da conduta a ser seguida em casos de suspeita de violência por profissionais da educação. Da mesma maneira, a pesquisa mostra que os profissionais têm a preferência de entrar em contato com a família e/ou responsáveis pela vítima para a resolução do problema. A hesitação em denunciar e a comunicação de pais e/ou responsáveis em situação de violência intrafamiliar contra a criança pode colocar em risco ainda maior a integridade das vítimas. Principalmente em casos de violência intrafamiliar, nos quais os agressores são familiares, a comunicação aos responsáveis pode levar ao acobertamento do fato.

A formação inicial e continuada para a violência intrafamiliar deve ser discutida de forma mais profunda. A ineficiência da formação para este tópico leva, muitas vezes, o professor a agir equivocadamente em relação aos encaminhamentos adequados e solução da problemática, podendo ter consequências irreversíveis e até fatais à criança. Há uma clara demanda por formação inicial e continuada para a violência intrafamiliar contra a criança expressa pelas professoras em suas respostas. Algumas das participantes relatam que se sustentam em suas experiências docentes e não em sua formação (uma vez que se mostra deficitária para o tema). A prática educativa envolve uma relação íntima entre a formação e a experiência docente, não obstante, ambas não podem ser desatadas.

Outro ponto que deve ser frisado, foi a nítida falta de credibilidade das participantes quanto aos órgãos de apoio de maneira geral, sendo mais citado o Conselho Tutelar, insinuando falhas por parte desse órgão. É interessante que seja pontuada a falta de formalidade e uniformidade das informações, ações e denúncias por parte da escola, o que prejudica a atuação de tais órgãos. Deve haver o estabelecimento de estratégias de comunicação, não com um caráter burocrático, mas que facilite a resolução de casos isolados.

Identificou-se que as professoras não souberam responder quanto às mudanças comportamentais típicas de crianças vítimas de violência. E, uma vez que professores têm papel imprescindível no rompimento do ciclo de violências, não saber identificar estes sinais é algo grave. Ainda que estas profissionais expressem interesse em atuar no enfrentamento da violência, a carência de formação específica produz insegurança no momento de tomar atitude diante a suspeita. O desconhecimento sobre o tema pode ser traduzido numa concepção tradicional dos conteúdos disciplinares dos cursos de graduação, que acabam por não dar conta de responder às necessidades de temas sociais.

Existem novas demandas sociais que se apresentam como emergenciais (embora o tema da violência não seja novo, a atenção dispensada à criança e à mulher são recentes). E estas demandas têm de entrar na pauta dos currículos de formação inicial e continuada de professores. Que escola é um microssistema de importância primordial no desenvolvimento do indivíduo, assim como em sua proteção, são princípios partilhados de forma unânime. Contudo, como averiguado nesta pesquisa, professores ou não se sentem preparados para lidar com a violência intrafamiliar ou não enxergam seu papel de centralidade nessa questão.

Em suma, conclui-se que as profissionais são capazes de identificar situações e características de violência intrafamiliar contra a criança, contudo, não são capazes de solucionar de maneira adequada estes casos. Como aferido pela pesquisa, a ação mais aplicada pelas educadoras frente a estes problemas é a comunicação/orientação de pais ou responsáveis ao invés do encaminhamento a órgãos de proteção da criança e do adolescente. Conversar com a criança e encaminhamento da vítima a tratamento psicológico também foram destacados como atitudes por parte das profissionais. As atitudes apontadas foram corroboradas pelo mapeamento de conhecimento das participantes, apresentando proximidade de suas concepções em ambos os questionários.

Como muito enfatizado ao longo do trabalho, deve sim haver capacitação dos educadores acerca da violência intrafamiliar contra a criança. Estes profissionais devem ter repertório suficiente a fim de identificar e atuar adequadamente frente à esta situação. Todavia, para tanto, é preciso que professores assumam papel ativo enquanto agente social capaz de provocar modificações e transformar o meio. No sentido desta reflexão, são necessários espaços de discussão e reflexão como as capacitações sobre concepções que interferem na prevenção de violência, trocas de informações com transversalidade de outras áreas e efetividade de políticas públicas.

Ademais, considera-se o debate sobre o tema da identidade docente indispensável, ganhando centralidade em uma proposta de formação de professores no enfrentamento da violência intrafamiliar. Uma vez que as ações do professor diante a violência intrafamiliar são parte de sua função, mas não sua responsabilidade exclusiva – assim como outros fenômenos que tangenciam a escola –, não se pode desconsiderar o estudo da identidade docente e o papel que a compreensão clara deste objeto pode desempenhar sobre a prevenção e intervenção contra a violência, influenciando a prática educativa, mas sem ocupá-la ou diluí-la.

Perante do que se relata neste capítulo de conclusão, acredita-se que foi possível alcançar o objetivo proposto inicialmente pela pesquisa: investigar os conhecimentos e atitudes de professores(as) da Educação Infantil sobre a violência intrafamiliar contra a criança de zero a cinco anos e 11 meses.

Retomam-se, inclusive, alguns questionamentos retóricos feitos ao final da Seção 2 desta dissertação. A Educação Infantil tem se constituído como local de proteção à criança no que tange a violência intrafamiliar? Diante do que foi encontrado, acredita-se que parcialmente. Novamente, os encaminhamentos realizados e relatados pelas professoras apontaram na direção de atitudes inadequadas frente à suspeita de violência intrafamiliar, o que se mostra perigoso à proteção da criança.

O enfrentamento da violência intrafamiliar é objeto de preocupação da escola e dos professores? Sim, foi possível identificar que as professoras se mostram preocupadas e, mais que isso, relatam a necessidade de formação para a temática. Mostram-se preocupadas em não saberem como lidar corretamente com o assunto.

Como os profissionais escolares têm significado a violência? E de que maneira essa significação tem direcionado suas ações? Como tais profissionais lidam com a violência intrafamiliar contra a criança? Notou-se que, por conta da visível lacuna na formação inicial e continuada de professores para a violência intrafamiliar, as educadoras acabam por se pautar em crenças pessoais e senso comum. Estes saberes que não são científicos acabam por direcionar e permear suas atitudes em relação à suspeita da violência. e, portanto, constata-se urgência na capacitação desta categoria de profissionais.

Quais são as dificuldades dos profissionais escolares quanto a temática da violência intrafamiliar? As professoras responderam que acreditam não serem capazes de aconselhar alunos sobre a violência intrafamiliar, acreditam não terem muito o que

oferecer às vítimas e pensam não ter conhecimentos suficientes para lidar com as vítimas. A amostra também admite não compreender quais comportamentos são reflexo deste tipo de violência.

Os profissionais escolares se entendem como protagonistas quanto ao enfrentamento da violência intrafamiliar? Parte das professoras acredita sim ter protagonismo quanto a este assunto. Contudo, responderam também que se sentem muito atribuladas com tantos problemas que são levados à escola, afirmando não ter tempo hábil suficiente para trabalhar a violência intrafamiliar em sala.

A discussão sobre o termo a ser utilizado para se referir à violência tema desta dissertação é primordial. É urgente a mudança conceitual do termo “violência doméstica” para “violência intrafamiliar”. Embora os termos pareçam evocar significados semelhantes, em verdade, “violência doméstica” perpetua uma construção histórica e social de que é apenas uma violência entre pares, em relações conjugais, heterossexuais. Tenta-se, com esta mudança, para além de trazer ao entendimento de que a violência acontece de inúmeras formas (abuso sexual, físico, psicológico e negligência) e acontece em inúmeras configurações familiares (entre casais, pais e filhos, irmãos e filhos com pais), romper com o paradigma de que violência acontece no íntimo e no privado apenas.

É possível ainda que se tracem paralelos destas conclusões com a Abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner. O autor apresenta uma construção conceitual onde enfatiza o caráter sistêmico do desenvolvimento humano. Destaca-se aqui, pontualmente, alguns ambientes/instituições: a família, a escola e o Conselho Tutelar.

Uma vez que a violência intrafamiliar contra a criança aconteça no microsistema da família, esta instituição, que deveria representar espaço de proteção, é sinônimo de perigo. Quando este espaço primordial de desenvolvimento se encontra comprometido, o contexto de contato mais próximo à criança seria a escola e este se torna principal locus de prevenção.

É pertinente sinalar que a escola e a família por si sós não têm condições de erradicar o fenômeno da violência intrafamiliar. É dever do Estado zelar por estas famílias, proporcionar programas de paternidade responsável, boa assistência pré-natal, à boa convivência familiar e promoção da autoestima. Além disso, promover diretamente a prevenção da violência intrafamiliar.

Refletindo sobre o que se observou ao longo desta pesquisa, as professoras relataram não ter a capacitação e os conhecimentos necessários à identificação e

intervenção adequados. Fato que se justifica porque as professoras participantes não se sentem preparadas para agir diante da suspeita da violência (o que se constata também pelas atitudes das respondentes, que confessam comunicar familiares, antes de órgãos de proteção).

Um microsistema escolar mais atento aos sinais de violência, desempenha papel central dentro da prevenção da violência intrafamiliar. Dentro deste microsistema, professoras e professores, assim como os demais profissionais escolares, atores neste contexto são peça fundamental na luta contra a violência. A promoção de um microsistema (escola) que favoreça o desenvolvimento do indivíduo, assim como sua proteção, depende, de forma intrínseca, da capacitação de professores. E, portanto, faz-se urgente necessidade de reformular a formação de professores para a temática da violência intrafamiliar contra a criança.

A relação escola-família, compreendida aqui como um mesossistema, também desempenha função fundamental à prevenção da violência. Pensando em uma escola verdadeiramente democrática, que envolva a família e a comunidade em suas atividades e lutas cotidianas, poderia sensibilizar, assim como conscientizar estes indivíduos para o fenômeno da violência. Além disso, uma relação mais estreita entre a família e a escola possibilitaria a identificação precoce dos sinais da violência.

É possível identificar fatores de risco no macrosistema. A menção de que as professoras atuam com base em crenças pessoais no que diz respeito à suspeita da violência intrafamiliar, influenciando a maneira como lidam com a vítima (com a emersão de falas de culpabilização da vítima pela agressão por parte das respondentes), seria um deles.

O exossistema aqui destacado, o Conselho Tutelar, como apontado pelas professoras participantes anteriormente, tem uma atuação considerada ineficaz. E, para além, existe uma relação de desconfiança e expectativa de falha do órgão por parte das professoras. À vista disso, o contexto que tem como função proteger a criança da violência intrafamiliar, previsto sob a égide da lei, acaba por potencializar a reincidência.

Portanto, as falhas indicadas no microsistema e exossistema citados contribuem para a incidência e perpetuação da violência. É importante que se faça o adendo de que não é possível realizar uma análise isolada, sob a perspectiva Bioecológica, dos contextos. Todavia o que se intenta neste momento é exemplificar de forma prática os aspectos que envolveriam uma criança inserida nesta realidade, entrelaçada aos contextos ecológicos

em questão. E, com isso, espera-se trazer à tona a emergência dos estudos sobre violência intrafamiliar contra a criança, principalmente de forma sistêmica como na teoria bronfenbreniana.

Com o andamento e conclusão da pesquisa, percebeu-se algumas necessidades da área. Sugere-se, para futuras pesquisas, a utilização de amostras diversificadas, de diferentes regiões do país, com maior número de participantes, assim como com profissionais de outras áreas para a obtenção de dados mais consistentes.

Em conclusão, os resultados encontrados podem possibilitar reflexões sobre o papel e identidade de professores e outros profissionais da área da educação quanto à prevenção e intervenção da violência intrafamiliar e a ponderação sobre o funcionamento das instituições que compõem a rede de apoio da criança.

**REFERÊNCIAS**

- ADORNO, S. **Violência e Educação**. São Paulo. 1988. (mimeo.)
- AKKERMAN, S. F.; MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, p. 308-319, 2011.
- AMARAL, L. R. O. G. A violência intrafamiliar contra a criança na perspectiva de médicos pediatras. In: AMARAL, L. R. O. G. **A Violência nos Contextos Familiar e Social: os desafios da pesquisa e da intervenção**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 35-58.
- ANDRADE, G. R. B.; VAITSMAN, J. Apoio social e redes: conectando solidariedade e saúde. **Rev. Ciênc. & Saúde Coletiva**, v. 7, n. 4, p. 925-934, 2002.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 47, dez., 1998, p. 7-19.
- ARAÚJO, M. F. Violência e abuso sexual na família. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 2, p. 3-11, 2002.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- ASSIS, S. G. Crianças e adolescentes violentados: passado, presente e perspectivas para o futuro. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 126-134, 1994.
- ASPESI, C. C.; DESSEN, M. A.; CHAGAS, J. F. A Ciência do Desenvolvimento Humano: uma perspectiva interdisciplinar. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. **A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 19-36.
- AZEVEDO, M. A. Notas para uma teoria crítica da violência familiar contra crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Infância e Violência Doméstica: Fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 27-50.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Um exemplo de prevenção primordial da VDCA. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Infância e Violência Doméstica: Fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 375-412.
- AZEVEDO, M. A., & GUERRA, V. N. A. **A violência doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe Editora, 1995.
- BATISTA, A. S.; CODÓ, W. Crise de Identidade e Sofrimento. In: CODÓ, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 60-85.
- BENETTI, I. C.; VIEIRA, M. L.; CREPALDI, M. A.; SCHNEIDER, D. R. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v. 9, n. 16, jan/dez, 2013.
- BELSKY, J. Child maltreatment: An ecological integration. **American Psychologist**, v. 35, p. 320-335, 1980.

BORGES, C. D. **Vida Familiar: modelo, consenso e concordância cultural na população de Ribeirão Preto**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n.2, p. 7-20, jul/dez. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.286, de 05 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE e dá outras providências. Diário Oficial [da] União. Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm) Acesso em: 16-09-2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266) Acesso em: 16-08-2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de vigilância em saúde. **Instrutivo de preenchimento da ficha de notificação/investigação de violência doméstica, sexual e/ou outras violências**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Projeto Juventude e Prevenção da Violência. **Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência – IVJ**. Brasília: Fundação Seade, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Boletim Epidemiológico. **Vigilância de violência doméstica, sexual e/ou outras violências: Viva/Sinan – Brasil, 2011**. Brasília, v. 44, m. 9, 2013. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/boletim\\_epidemiologico\\_numero\\_9\\_2013.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/boletim_epidemiologico_numero_9_2013.pdf) Acesso em 02-11-2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência Intrafamiliar: orientações para a prática em serviço**. Cadernos de Atenção Básica Nº 8. Série A – Normas e Manuais Técnicos, nº 131. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Viva: vigilância de violências e acidentes, 2006 e 2007**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde. **Viva: Vigilância de Violências e Acidentes: 2013 e 2014** [online]. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <  
[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/viva\\_vigilancia\\_violencia\\_acidentes\\_2013\\_2014.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/viva_vigilancia_violencia_acidentes_2013_2014.pdf)>. Acesso em: 02-11-2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas**: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. **Violência contra crianças e adolescentes: análise de cenários e propostas de políticas públicas** [online]. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRINO, R. F. Prevenção da Violência Contra Crianças Pequenas: a atuação dos profissionais da educação. In: ARCE, Alessandra (Org.) **O Trabalho Pedagógico com Crianças de até Três Anos**. Campinas: Alínea, 2014, p. 143-162.

BRINO, R. F.; GIUSTO, R. O.; BANNWART, T. H.; ORMENO, G. R.; BRANCALHONE, P. G.; WILLIAMS, L.C.A. **Combatendo e Prevenindo os Abusos e/ou Maus-tratos contra Crianças e Adolescentes**: o papel da escola. 1. ed., São Carlos: Dos Autores, 2011.

BRINO, R. F.; SOUZA, M. A. O. Concepções sobre violência intrafamiliar na área educacional. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 4, p. 1251-1273, out./dez., 2016

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Capacitação do Educador Acerca do Abuso Sexual Infantil. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2003.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 209-230, 2008.

BRITO, L. M. T. O papel da universidade na formação de profissionais competentes para lidar com casos de violência sexual. In: AZAMBUJA, M. H. M. F. (Org.) **Violência Sexual contra Crianças e Adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In: FRIEDMANN, B. L.; WACKS, T. D. (Org.) **Conceptualization and Assessment of Environment Across the Life Span**. WASHINGTON: American Psychological Association, 1999, p. 3-30.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W. (Org.) **Handbook of Child Psychology**. New York: John Wiley & Sons. 1998, p. 993-1027.

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. (org). **LDB Dez Anos Depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARVALHO, D. P. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciênc. Educ.** [online], v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CASCARDO, G. M. **Mapeamento do Conhecimento de Professores sobre Violência Intrafamiliar**. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, F. G. et al. A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 342-360, 2010.

CECCONELLO, A. M. **Resiliência e Vulnerabilidade em Famílias em Situação de Risco**. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CECCONELLO, A. M.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. especial, p. 45-54, 2003.

CECCONELO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção Ecológica na Comunidade: uma proposta metodológica. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 267-292.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, p. 432-443, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. C. Política Indigenista do Século XIX. In: CUNHA, M. C. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997), **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

DEMAUSE, L. The Evolution of childhood. In: DEMAUSE, L. **The History of Childhood**. Nova York: Harper Torchbooks, 1975, p. 01-73.

DESLANDES, S. F. Atenção a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: análise de um serviço. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 177-187, 1994.

DIAS, D. L.; GALLO, A. E. **Avaliação de Capacitação para Professores sobre Violência Intrafamiliar Infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

DOLTON, P.; MARCENARO, O.; DE VRIES, R.; SHE, P. W. **Global Teacher Status: Index 2018**. Londres: Varkey Foundation, 2018.

EMERY, R. E.; LAUMANN-BILLINGS, L. An overview of the nature, causes, and consequences of abusive family relationships. **American Psychologist**, v. 53, n. 2, p. 121-135, 1998.

ETTER, D. J. RICKERT, V. I. The complex etiology and lasting consequences of child maltreatment. **Journal of Adolescent Health**, v. 53, p. S39-S41, 2013.

FARAJ, S. P.; SIQUEIRA, A. C. Notificação da violência: percepções de operadores do direito e conselheiros tutelares. **Psicologia: ciências e profissão**, v. 36, n. 4, p. 907-920, 2016.

FARINELLI, C. C.; PIERINI, A. J. O Sistema de Garantia de Direitos e a Proteção Integral à criança e ao Adolescente: uma revisão bibliográfica. **O Social em Questão**, n. 35, p. 63-86, 2016.

FERRARI, I. M. S. F.; PRIOLO FILHO, S. R.; BRINO, R. F. Questionário sobre violência intrafamiliar: confiabilidade sobre crenças. **Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 3, p. 54-65, 2016.

FLANDRIN, J. L. **La Moral Sexual en Occidente: evolución de las actitudes y comportamientos**. Barcelona: Juan Guarnica, 1984. 418 p.

FORMOSINHO, J. O.; ARAÚJO, S. B. Entre o risco biológico e o risco social: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 87-103, 2002.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016.

FREY, K. Desenvolvimento sustentável local na sociedade em rede: o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação. **Rev. Sociol. Polít.**, v. 21, p. 165-85, 2003.

GAMBARINO, J.; BARRY, F. The community context of child abuse and neglect. In: GAMBARINO, J.; ECKENRODE, J. (Orgs.) **Understanding Abusive Families: ecological approach to theory and practice**. São Francisco: Jossey-Bass, p. 56-85, 1997.

GARBIN, C. A. S.; QUEIROZ, A. P. D. G.; COSTA, A. A.; GARBIN, A. J. I. Formação e atitude dos professores de educação infantil sobre violência familiar contra criança. **Educar em Revista**, n. especial 2, p. 207-216, 2010.

- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. (Org.). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos e licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GOMIDE, P. I. C. Abuso, negligência e parricídio: um estudo de caso. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, jun., p. 219-230, 2010.
- GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez., 2017.
- GRANVILLE-GARCIA, A. F.; COUZA, M. G. C.; MENEZES, V. A.; BARBOSA, R. G. Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. **Saúde Soc.**, v. 18, n. 1, p. 131-140, 2009.
- GUEDES, L. N. A. **A Participação das Escolas de Ensino Fundamental de Breves-PA no Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará/Instituto de Ciências da Educação/Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2012.
- GUERRA, V. N. A. **Violência de Pais Contra Filhos: a tragédia revisitada.** 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HABIGZANG, L. F.; AZEVEDO, G. A.; KOLLER, S. H.; MACHADO, P. X. Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 379-386, 2006.
- HABIGZANG, L. F.; LAMPERT, S. S.; DE ANTONÍ, C. KOLLER, S. H. A Violência no contexto escolar e a inserção ecológica do psicólogo: um relato de experiência. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa a intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 381-400.
- HOFFMAN, M. Power assertion by the parent and its impact on the child. **Child Development**, v. 31, p. 129-143, 1960.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 04-11-2019.
- INOUE, S. R. V.; RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 1, 2008.
- JAEGER, F. P.; STREY, M. N. Maternidade e violência em situações de opressão. In: JAEGER, F. P.; KRUEL, C. S.; SIQUEIRA, A. C. (Org.). **Parentalidade e contemporaneidade: os desafios para a psicologia.** Santa Maria: Editora UNIFRA, 2011, p. 11-31.

KEMOLI, A. M.; MAVINDU, M. Child Abuse: A classic case report with literature review. **Contemporary Clinical Destiny**, v. 5, n. 2, p. 256-259, apr./jun., 2014.

KIRK, J.; MILLER, M. L. **Reliability and Validity in Qualitative Research**. Londres: Sage, 1986.

KOLLER, S. H.; DE ANTONÍ, C. Violência intrafamiliar: uma visão ecológica. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do Desenvolvimento Humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 293-310.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

LANDINI, T. S. **O Professor Diante da Violência Sexual**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIKERT, R. A Technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, n. 140, v. 22, p. 5-55, 1932.

LIMA, I. C. S.; CARVALHO, M. V. C. Os significados e os sentidos do mal-estar docente na voz de uma professora de início de carreira. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 295-312, 2013.

LIMA, L. P. **A Educação Infantil Diante da Violência Doméstica Contra a Criança**: compreendendo sentidos e práticas. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

LISBOA, C.; KOLLER, S. H. O Macrossistema Escolar e os Processos Proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: **Ecologia do Desenvolvimento Humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 337-354.

LISBOA, C.; KOLLER, S. H.; RIBAS, F. F.; BITENCOURT, K.; OLIVEIRA, L. PORCIUNCULA, L. P.; DE MARCHI, R. B. Estratégias de Coping de Crianças Vítimas e Não Vítimas de Violência Doméstica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 345-362, 2002.

LUCÂNIA, E. R.; VALÉRIO, N. I.; BARISON, S. Z. P.; MIYAZAKI, M. C. O. S. Intervenção cognitivo-comportamental em violência sexual: estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 4, p. 817-826, out./dez., 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículo**: Políticas e práticas. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MAIA, J. M. D., WILLIAMS, L. C. A. Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão de área. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 91-103, 2005.

- MALDONADO, D. P. A.; WILLIAMS, L. C. A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez., 2005.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- MARTELETO, R. M. Análise das redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, v. 30, n. 1, p. 71-81, 2001.
- MARTIN-BARÓ, I. Las raíces estructurales de la violencia. In: MARTIN-BARÓ, I. **Poder, Ideología y Violencia**. Madrid: Trotta, 2003.
- MARTINS, M. I. D. **Violência sexual contra criança e o adolescente: desconstruindo mitos, construindo práticas no contexto escolar**. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2007.
- MAYER, L. R.; KOLLER, S. H. Rede de apoio social e representação mental das relações de apego de crianças vítimas de violência doméstica. In: HABIGZANG, L. F. et al. **Violência Contra Crianças e Adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012, p. 21-32.
- MEDEIROS, T. J.; MALFITANO, A. P. S. Entre a violência e a cidadania: um olhar sobre a mortalidade juvenil. **O Mundo da Saúde**, v. 39, n. 1, p. 62-73, 2015.
- MILLER, K. **Educação Infantil: como lidar com situações difíceis**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MINAYO, M. C. S. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.
- MIRANDA, A. C. **De Casa à Escola: caminho fecundo para o enfrentamento da violência doméstica contra a criança**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- MIRANDA, A. T.; YUNES, M. A. M. A denúncia do abuso sexual contra crianças e adolescentes no ambiente escolar. In: SILVA, F. F. et al. (Orgs.). **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências**. Rio Grande: FURG, 2008, p. 101-109.
- MORAIS, N. A.; KOLLER, S. H. Abordagem ecológica do Desenvolvimento Humano, Psicologia Positiva e Resiliência: ênfase na saúde. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

OLIVEIRA, T. C. Evolução Histórica dos Direitos da Criança e do Adolescente com Ênfase no Ordenamento Jurídico Brasileiro. **Revista Interdisciplinar da Faculdade de Direito de Valença** – Fundação Educacional D. André Arcoverde, v. 1, n. 1, p. 339-358, maio, 2013.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Núcleo de estudos da violência. **Inspire**: sete estratégias para pôr fim à violência contra crianças. Genebra: WHO Press, 2016.

PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C.; DIAS, A. C. G. Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. **Educ. Pesqui.**, v. 38, n. 04, p. 981-996, out./dez., 2012.

PEREIRA, A. B. M.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; BORGES, L. F. F. Reflexões sobre a formação de professores para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças. **Tecnia**, v. 2, n. 2, p. 63-83, 2017.

PIERANTONI, L. M. M. **(Des) Caminhos do Protetor da Criança em Situação de Violência**: subsídios para a ação da enfermagem na equipe de saúde. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PIETRO, A. T. **A Denúncia de Abuso Sexual no Ambiente Escolar**: o estudo de uma proposta de intervenção para professores do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande: FURG, 2007.

PIETRO, A. T.; YUNES, M. A. M. A violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões imprescindíveis. In: SILVA, F. F.; MELLO, E. M. B. (Orgs.). **Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-raciais na Educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011, p.132-145.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 3, p. 405-416, jul-set, 2008.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Org.). **A Ciência do Desenvolvimento Humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manuel de Recherche en Sciences Sociales**. Paris: Dunod, 1995.

RICHARD, B.; LYMAN, J. R. Barbarism and religion: late roman and early medieval childhood. In: DEMAUSE, L. **The History of Childhood**. Nova York: Harper Torchbooks, 1975, p. 75-100.

RISTUM, M. A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 231-242, 2010.

RISTUM, M.; BARROS, A. C. B. Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, n. 1, p. 225-239, 2004.

ROSSATO, L. A.; LÉPORE, P. E.; CUNHA, R. S. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**: Guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-91.

SAFFIOTTI, H. Exploração sexual de crianças. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 2000, p. 49-95.

SANTOS, R. C. F. **Violência Sexual e a Formação de Educadores**: uma proposta de intervenção. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista/Faculdades de Ciência e Tecnologia/ Programa de Pós-Graduação em Educação. Presidente Prudente, 2011. 147 f.

SCLIAR, M. **Um país chamado infância**. Porto Alegre: Sulina, 1989.

SEKKEL, M. C. **Reflexões Sobre a Experiência com a Educação Infantil**: possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SELLTIZ, C. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, F. R.; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e157305, 2018.

SOARES-SILVA, A. P.; FRIEDMANN, A. Violence. In: COCHRAN, M. (Org.) **Early Childhood Education**: an international encyclopedia. Westport: Praeder, 2006.

SOUZA, M. P. R.; TEIXEIRA, D. C. S.; SILVA, M. C. Y. G. Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 2, p. 71-82, 2003.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. **Module A5: mixed research methods**. Commonwealth of Learning. 2004. Disponível em: <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/88/A5%20workbook.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 18-09-2019.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. Putting the human back in "Human Research Methodology": the researcher in mixed. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 271-277, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VAGLIATI, A. C. **Gritos de silêncio: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2014.

VAGOSTELLO, L.; OLIVEIRA, A. S.; SILVA, A. M.; DONOFRIO, V.; MORENO, T. C. M. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. **Paidéia**, v. 13, n. 26, p. 191-196.

VERONESE, J. R. P. A Proteção Integral da Criança e do Adolescente no Direito Brasileiro. **Revista TST**. v. 79, n. 1, jan/mar, 2013.

VITTILO, N. Vitimização sexual: consequências orgânicas. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. (Orgs.). **Crianças Vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 2000, p. 123-141.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes do Brasil [online]. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2012. Disponível em: [https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_Criancas\\_e\\_Adolescentes.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Criancas_e_Adolescentes.pdf) Acesso em: 02-11-2019.

WILLIAMS, L. C. A., HABIGZANG, L. F. (Org.) **Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência**: prevenção, avaliação e intervenção. Curitiba: Juruá, 2014.

WOLF, D. A.; CROOKS, C. V.; LEE, V.; MCINTYRE-SMITH, A.; JAFFE, P. G. The effects of children's exposure to domestic violence: A meta-analysis and critique. **Clinical Child and Family Psychology Review**, v. 6, n. 3, p. 171-187, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. **Preventing Child Maltreatment**: a guide to taking action and generating evidence. Geneva: WHO Press, 2006.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World Report on Violence and Health**. Geneva: WHO Press, 2002.

YANOWITZ, K. L.; MONTE, E.; TRIBBLE, J. R. Teachers' beliefs about the effects of child abuse. **Child Abuse & Neglect**, New York, v. 27, p. 483-488, 2003.

YILDIRIM, A.; OZER, E.; BOZKURT, H.; OZSOY, S.; ENGINYURT, O.; EVCUMAN, D.; YILMAZ, R.; KUYUCU, Y. E. Evaluation of social and demographic characteristics of incest cases in university hospital in Turkey. **Medical Science Monitor**, v. 20, p. 693-697, 2014.

**APÊNDICE**

## Apêndice A – Questionário sobre Formação e Experiência Docente

### A. Dados Gerais

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

### B. Formação

1. Habilitações Acadêmicas: ( ) Magistério ( ) Bacharelado ( ) Licenciatura ( ) Pós-Graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
2. Área e ano de formação: \_\_\_\_\_  
( ) Presencial ( ) À distância
3. Instituição de ensino superior que cursou: \_\_\_\_\_
4. Durante sua formação inicial houve a oferta de alguma disciplina sobre a temática da violência?  
( ) Sim ( ) Não
5. A instituição de ensino superior que você cursou ofereceu algum curso de formação extracurricular sobre violência doméstica?  
( ) Sim ( ) Não
6. Você pensa que sua formação inicial proporcionou os conhecimentos necessários para o reconhecimento e prevenção da violência doméstica?  
( ) Sim ( ) Não
7. Indique quantas ações de formação contínua frequentou nos últimos dois anos:
  - a) de curta duração (de 1 a 3 dias): \_\_\_\_\_
  - b) de longa duração (mais de 3 dias): \_\_\_\_\_
8. Por favor, identifique as temáticas/conteúdos das ações que frequentou:  
( ) Gestão ( ) Educação Especial ( ) Alfabetização ( ) Políticas públicas  
( ) Currículo ( ) Tecnologia na Educação ( ) Violência  
( ) Outro: \_\_\_\_\_
9. As ações que frequentou nesses dois últimos anos foram organizadas por (assinale as alternativas correspondentes):  
( ) uma escola  
( ) uma universidade ou instituição de ensino superior  
( ) um centro de formação da prefeitura municipal

( ) um sindicato

( ) outro: \_\_\_\_\_

10. Olhando para a sua formação como um todo (formação inicial e continuada), você se vê como alguém capaz de identificar e fazer os encaminhamentos corretos ao se deparar com uma criança vítima de violência?

( ) Sim ( ) Não

Justifique.

---

---

---

---

---

---

---

### C. Experiência Profissional

1. Tempo de magistério (em anos): \_\_\_\_\_

2. Tempo de atuação na etapa da Educação Infantil: \_\_\_\_\_

3. Tempo de atuação na escola onde trabalha atualmente (em anos): \_\_\_\_\_

4. Qual o cargo que ocupa atualmente? \_\_\_\_\_

5. Ocupou outros cargos anteriormente?

( ) Sim ( ) Não

Quais?

---

---

---

6. Trabalhou/trabalha na rede particular de ensino?

( ) Sim ( ) Não

7. Enquanto professor você já identificou algum caso de violência intrafamiliar?

( ) Sim ( ) Não

Elabore sua resposta.

---

---

---

8. Se a resposta à questão anterior foi “sim”, responda:

8.1 Quais recursos utilizou para enfrentar tal situação?

---

---

---

---

---

---

---

8.2 Buscou ajuda de outras pessoas? Se sim, quais pessoas foram estas?

---

---

---

---

---

---

---

9. Você pensa que seus anos de docência (anos de experiência na escola) te forneceram as informações necessárias para o enfrentamento da violência doméstica?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada por sua participação!!!

**ANEXO**

**Anexo A – Questões relacionadas ao problema da violência intrafamiliar que reflete no ambiente escolar**

As seguintes questões dizem respeito a como você lida com vítimas de violência intrafamiliar. Por favor, leia cada afirmativa e assinale a melhor alternativa que descreve como você se sente em relação a ela. As afirmativas variam numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. Por favor, leia e assinale a alternativa referente à afirmativa lida antes de continuar a leitura da afirmativa seguinte.

Afirmativas	1 Discordo totalmente	2 Mais discordo do que concordo	3 Nem concordo e nem discordo	4 Mais concordo do que discordo	5 Concordo totalmente
Perguntar aos alunos sobre as relações familiares fornecerá informações sobre seus riscos relacionados à violência intrafamiliar.					
Falar com os alunos sobre a violência intrafamiliar e suas consequências levará a uma diminuição dos casos.					
Conheço o suficiente sobre as causas dos problemas relacionados à violência intrafamiliar para lidar com as vítimas.					
Acho que posso aconselhar apropriadamente os alunos sobre violência intrafamiliar e seus efeitos.					
Acho que tenho muito a oferecer aos alunos vítimas de violência intrafamiliar.					
Minha formação educacional sobre os problemas relacionados à violência intrafamiliar é adequada.					
Sei o que perguntar para obter informações sobre quem é vítima de agressões.					
Os alunos ficarão irritados se o professor perguntar sobre a sua intimidade familiar.					
Existe tempo suficiente durante as aulas para perguntar aos alunos sobre suas relações familiares e problemas relacionados à violência doméstica.					
Me sinto desconfortável perguntando sobre violência intrafamiliar aos alunos.					
São necessárias mais capacitações relacionadas à temática da violência intrafamiliar para professores.					
Sei como identificar vítimas de violência doméstica que não apresentem sinais claros (marcas, hematomas) de violência.					
Professores não têm habilidades interpessoais para perguntar sobre o padrão de violência intrafamiliar.					
Em geral, os professores não podem ajudar muito seus alunos na redução da violência intrafamiliar.					
Em geral, o professor sabe encaminhar o estudante para avaliação diagnóstica ou tratamento.					

Afirmativas	1 Discordo totalmente	2 Mais discordo do que concordo	3 Nem concordo e nem discordo	4 Mais concordo do que discordo	5 Concordo totalmente
Conseguiria identificar um aluno vítima de violência.					
Conversar com alunos quando existir suspeita de que o mesmo sofra violência.					
Discutir o tema da violência intrafamiliar com os colegas de trabalho na escola.					
Realizar cursos relacionados à violência intrafamiliar					
O aluno que sofre ou sofreu violência intrafamiliar apresenta mudanças de comportamento, por exemplo, se torna mais retraído ou mais falante.					
Algumas pessoas diante do fato de estarem sendo vítimas de violência podem desenvolver sintomas como: medo, agressividade, culpa, vergonha e hostilidade.					
A vítima é culpada de estar sendo agredida.					
A violência está relacionada à idade, nível de educação, religião e nível socioeconômico.					
A maior incidência de violência intrafamiliar se encontra na população de baixo nível socioeconômico.					
Não cabe aos profissionais da educação procurar o Conselho Tutelar diante da suspeita de violência intrafamiliar.					
Cabe ao profissional da educação investigar os casos de suspeita de violência.					
Ao tomar conhecimento de casos de violência, cabe ao professor conversar com a vítima e tentar ajudar, sem se envolver e nem denunciar.					
Ao tomar conhecimento da violência cabe ao professor conversar com os responsáveis para investigar o que está acontecendo.					
Ao tomar conhecimento do caso de violência cabe ao professor procurar a equipe pedagógica e junto com a direção proceder à denúncia.					
A violência não deve ser denunciada porque pode prejudicar a vítima.					
Seria importante se os professores incluíssem em seus programas estratégias para as crianças contarem que são vítimas de violência.					
Após a denúncia a criança necessita de acompanhamento de profissionais visando o tratamento das consequências sociais e psicológicas.					
É função do professor zelar pelo desenvolvimento pessoal do aluno considerando aspectos éticos e de convívio social.					
A violência contra crianças e adolescentes é considerada crime.					
A criança não consegue se defender da violência por depender financeiramente e psicologicamente do adulto.					

Afirmativas	1 Discordo totalmente	2 Mais discordo do que concordo	3 Nem concordo e nem discordo	4 Mais concordo do que discordo	5 Concordo totalmente
De maneira geral não existe solução para a violência intrafamiliar.					
De maneira geral não existem informações do que seja a violência intrafamiliar.					
As crianças deveriam ser educadas pela escola sobre a violência intrafamiliar.					
As consequências da violência intrafamiliar são permanentes.					
Quando as pessoas sabem da violência intrafamiliar elas costumam denunciar.					
As vítimas de violência intrafamiliar podem pertencer a qualquer nível socioeconômico.					
O uso de substância lícita e ilícita aumenta os riscos de alguém se tornar agressor.					
As pessoas não denunciam porque têm medo de ameaças ou vingança.					
A escola deve denunciar aos órgãos competentes a suspeita de violência intrafamiliar.					
A comunidade deve vingar a violência sofrida pela criança ou adolescente.					
A violência intrafamiliar é cometida apenas pelo pai.					
A mãe não tem condições de enfrentamento da violência realizada no ambiente familiar.					
Os danos da violência intrafamiliar são apenas físicos.					
A escola precisa se capacitar para trabalhar a temática da violência intrafamiliar.					
Apenas a equipe pedagógica deve saber intervir nos casos de violência intrafamiliar.					
A violência intrafamiliar ocorre apenas dentro de casa.					
As crianças ou adolescentes vítimas de violência intrafamiliar se tornam agressivas no ambiente escolar.					
A negligência e a violência psicológica trazem menos danos que a violência física e sexual.					
O abuso sexual envolve apenas o ato sexual (penetração).					
A crise, o desemprego e a falta de dinheiro levam os adultos a serem violentos.					
O abuso psicológico pode ser tão danoso quanto o abuso físico.					
Ninguém pode ser capaz de perceber quando uma criança está sofrendo violência dentro de casa.					
A violência física que provoca a morte é um evento raro.					
O professor precisa conhecer os recursos da comunidade para saber encaminhar os alunos vítimas de violência.					
Uma criança apresenta hematomas, queimaduras e fraturas. Isso pode indicar que ela está sendo vítima de violência.					