

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE
DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

SIRLEI DE OLIVEIRA

O OLHAR DA ESCOLA SOBRE O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
Estudo junto às escolas da rede pública municipal
de São Leopoldo, RS

Porto Alegre

2010

SIRLEI DE OLIVEIRA

O OLHAR DA ESCOLA SOBRE O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
estudo junto às escolas da rede pública municipal
de São Leopoldo, RS

O presente estudo constitui-se numa Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientador: Professor Dr Francisco Arseli Kern

Porto Alegre

2010

**Dados Internacionais de
Catalogação na Publicação (CIP)**

O48o Oliveira, Sirlei de
O olhar da escola sobre o fenômeno da violência doméstica : estudo junto às escolas da rede pública municipal de São Leopoldo, RS / Sirlei de Oliveira. – Porto Alegre, 2010.
156 f.
Diss. (Mestrado) – Faculdade de Serviço Social, Pós-Graduação em Serviço Social. PUCRS.

Orientador: Professor Dr Francisco Arseli Kern.

1. Violência Doméstica. 2. Escolas e Sociedade.
3. Relação Família-Escola. 4. Professores – Atuação.
I. Kern, Francisco Arseli. II. Título.

CDD 362.88

Bibliotecária Responsável
Ginamara Lima Jacques Pinto
CRB 10/1204

SIRLEI DE OLIVEIRA

O OLHAR DA ESCOLA SOBRE O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
Estudo junto às escolas da rede pública municipal
de São Leopoldo, RS

O presente estudo constitui-se numa Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Aprovado em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Gleny Terezinha Duro Guimarães - PUCRS

Professor Doutor Maurício Cesar Vitória Fagundes - UFPR

Professor Doutor Francisco Arseli Kern - PUCRS

Ao meu filho Samir Andrei, cuja imensidão das potencialidades humanas resume-se no orgulho maternal que se mantém no meu ser pelos elogios relacionados a ele que recebo constantemente. É fonte das minhas energias de vida, desejo de luta e perseverança nas adversidades da vida.

AGRADECIMENTO

Na caminhada que tracei até aqui por mais que tentasse não conseguiria explicar a amplitude do desejo do estudo de mestrado. Desejava concluir a graduação e dar sequência imediata, porém, tudo distanciou-se daquilo que esperava. Pela necessidade de sobrevivência pessoal e familiar precisei optar pelo campo de trabalho. Naquele momento, tal opção ao mesmo tempo que tranquilizava, por estar inserida no mundo do trabalho, por outro lado causava insatisfação, visto, que naquele espaço de trabalho, devido a distância geográfica da universidade e a coerência da renda salarial que advinha e o que as necessidades básicas familiar exigem, não era possível ingressar no mestrado.

O sonho foi amadurecendo e se fortalecendo com a experiência profissional. Intensificou-se estudos, mesmo que solitários. Não poderia enumerar, quantos chimarrões sorvidos em sábados e domingos lindos; quantas músicas ouvidas baixinho enquanto estudava; quantas lembranças e saudades; quantos pensamentos solitários partilhados entre quatro paredes na casinha verde da pequenina cidade; quantas lembranças e saudades; quantas madrugadas silenciosas e sonolentas amanheciam entre sol, chuva ou nuvens.

O grande vôo já tinha sido iniciado anteriormente, porém, era preciso seguir adiante, voar mais. Partilharam comigo esse vôo, além das grandes amizades/vizinhos, típicas de cidades pequenas, meus familiares, os quais em seu íntimo, desejavam que eu não voasse, queriam que eu ficasse ali pertinho. E, assim, o vôo que, embora, parecia livre, não deixou de ser dolorido. A vida é feita de opções e de decisões, sabemos disso, mas quando precisamos fazer essa opção, muitas dores, muitos questionamentos surgem, trememos de medo.

Quantas pessoas conheci, quantas pessoas deixei. Morei aqui, morei ali. As mudanças de cidade proporcionaram-me alargar a teia das relações sociais da minha existência. No percurso que trilhamos temos uma certeza, a materialidade que se faz presente é vida, é história, é cotidiano. Nele transitaram muitas pessoas, desta forma tornou-se impossível enumerá-las ou citá-las todas. Cada um (a), na sua particularidade, é parte do todo deste trabalho.

Para vocês que estiveram mais perto, meu reconhecimento e meu mais sincero agradecimento.

Ao meu Anjo da Guarda pelas inspirações e por estar sempre presente nos momentos de angústias e também nos momentos felizes;

A meus pais, Brasil e Maria de Oliveira que me ensinaram lealdade, respeito e a ser perseverante na caminhada da vida. Nessa caminhada constantemente lembrei-me de vocês que souberam aguentar as minhas desatenções;

Ao meu filho Samir Andrei que desde a minha graduação me acompanha, me ouve, me ajuda em tudo. Na incompreensão ingênua de uma criança/ adolescente, não conseguia entender porquê ter que fazer mudanças;

A mana Sandra, minha sempre confidente, irmã e grande amiga que me incentiva em todos os momentos, sou grata pela cumplicidade, lealdade e elogios que sempre me fazes pela minha dedicação aos estudos. És um exemplo de luta, de mulher com uma grandeza espiritual que na hora certa, quando mais precisamos, desperta e nos conforta;

A mana caçúla, Dionéia Letícia que vem amadurecendo como pessoa e por isso confio no seu potencial profissional;

A minha sobrinha Thierla Amanda, a qual não posso conviver em sua fase de criança, devido a distância geográfica que nos separa, mas que vive constantemente em meus pensamentos e coração;

Ao estimado professor Chico, Orientador, amigo, companheiro nestes dois anos, que com seu olhar voltado para a diversidade possibilitou que muitas compreensões acerca da temática fossem ampliadas. Deu-me significativa autonomia, assim como apoio e cumplicidade, constituiu-se numa pessoa especial neste estudo, assim como zelo na qualidade deste trabalho;

As professoras Jane Prates: aquela que me instigou a estudar o Método Marxiano, suas contribuições foram significativas para o meu aprendizado; professora Beatriz Aginsky pelas palavras de apoio e incentivo, sempre atenta e ouvinte indicando a direção para o sucesso deste trabalho, desde a formulação do projeto de pesquisa, assim como nos estudos referentes aos Direitos Humanos durante os Estudos no Núcleo de Pesquisa - GEPEDH; a professora Gleny a qual muito contribuiu para a certeza de convicções referente as práticas pedagógicas que valorizam o conhecimento do aluno, do professor que sabe ouvir, que sabe acolher, do professor atencioso - meu agradecimento e admiração;

A professora Édina Vergara, do Curso de Graduação em Serviço Social da Faculdade Educacional de Medianeira PR –FACEMED, hoje amiga admirável que,

com suas palavras, docemente deu-me as mãos e puxou-me para o vôo. Mestre, amiga, que nos momentos difíceis proporcionou-me, além de ensinamentos, muitas reflexões da vida. A lembrança daquela casa tem o sabor dos bolos feito pela pequena Carol, que entre uma receita e outra estava sempre a nos servir. Meu sincero reconhecimento;

Ao professor da Universidade Federal do PR – Matinhos, Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes, de quem também fui aluna no Curso de Graduação em Serviço Social da Faculdade Educacional de Medianeira PR –FACEMED, agradeço a atenção e incentivo. Instigou-me a reflexão sobre minhas inquietações, partilhou e mostrou-me caminhos. O convívio, mais direto, proporcionou-me admirá-lo como pessoa e profissional. Exemplo de competência e ética;

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, pela disponibilidade e empenho para que realizássemos a pesquisa, e mais diretamente o agradecimento as escolas que pesquisamos, professores, diretores, supervisores, auxiliar de serviços gerais e secretário que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa e, assim, “no revelar” de suas falas expuseram de forma compartilhada suas práticas e procedimentos cotidianos, frente a violência doméstica;

A Maria da Graça Maurer Gomes Türck, profissional e amiga que solidariamente é uma interlocutora crítica, sendo um suporte especial na minha vida;

A colega e amiga Marinez Garlet, a qual instiguei para a construção inicial do seu projeto de pesquisa e assim, esteve comigo nesse percurso, obrigada pela amizade;

Ao colega Adilson Bier da Secretaria Municipal de Habitação de São Leopoldo pela flexibilização dos meus horários;

As estagiárias de Serviço Social e do Direito da Secretaria de Habitação de São Leopoldo: Angela Camargo; Maria Angélica Dutra; Silvia dos Santos e Daniele Severo por todas as delicadezas que recebi e, em especial, pelos livros retirados junto a biblioteca, meu eterno reconhecimento;

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, enfatizando o Antonio e a Juliana, pela atenção e a presteza no atendimento e a disponibilidade constante nesse período.

Eu nunca soube

*Eu nunca soube como era ruim;
Sabia que existia.
Ficava assustada com esse crime
Que roubava da juventude
Seu tempo "especial".*

*Eu nunca soube como machucava;
As contusões e cicatrizes não são visíveis.
E por que em algum ponto ao longo do caminho da vida,
A brutalidade dos abusos
Fez você pagar.*

*Eu nunca soube como você se sentia;
Sua auto-estima tão baixa.
Eu só sabia que você ia embora se arrastando,
E nunca deixava seus sentimentos aparecerem.*

*Eu nunca soube o que poderia fazer;
Que poderia ajudar de alguma forma.
Que tudo o que você precisava era de um amigo;
Apenas alguém para ser seu companheiro.*

*Mas agora sei que posso ajudar;
Também posso fazer a diferença.
Ficarei com você; gritarei com você,
E ninguém mais poderá dizer: "Eu nunca soube."
(Cindy M. Adams)*

RESUMO

O presente trabalho aborda a temática da violência doméstica contra a criança e o adolescente percebida pelos profissionais de duas escolas da rede pública municipal do Município de São Leopoldo, RS, no período de 2008 a 2009 e teve como sujeitos professores, supervisores, diretores, zelador e secretário de escola, das escolas pesquisadas. O objetivo do estudo se propõe a analisar como as escolas municipais trabalham a questão da identificação, prevenção e enfrentamento da violência doméstica contra a criança e adolescente, com o propósito de subsidiar estratégias para o combate deste fenômeno ou para o aprimoramento de iniciativas que já tenham sido adotadas. O estudo tem como referência o problema de pesquisa formulado a partir das inquietações aliadas a “sede do saber” que questiona: Quais são os mecanismos de enfrentamento que as escolas da rede pública municipal de São Leopoldo adotam com relação à VDCA? Para melhor respondê-lo foi desdobrado nas seguintes questões norteadoras: Como a escola compreende a violência doméstica?; Quais os referenciais que subsidiam as avaliações e as ações realizadas para identificar e enfrentar essa problemática?; Quais os procedimentos adotados para a prevenção, identificação e enfrentamento a violência doméstica no âmbito escolar?; Que interfaces a escola realiza para efetivar essas avaliações e intervenções?; Como os profissionais são capacitados para identificar e enfrentar a problemática? Para o processo de investigação, foram seguidos os pressupostos da pesquisa qualitativa com amostragem intencional. Os principais resultados encontrados neste estudo são: os profissionais da educação conseguem identificar quando uma criança e/ou adolescente sofre VDCA, pelo comportamento apresentado e os sinais físicos; a escola não está articulada com a rede de atendimento a criança e/ou adolescente, embora revele sentir-se parte da rede, na prática cotidiana não trabalha com a rede. Desvelaram-se também nesse estudo, cargas horárias excessivas desses profissionais, salários que não satisfazem as necessidades básicas e, conseqüentemente o adoecimento emocional destes profissionais. Os profissionais da educação não recebem capacitações para trabalhar de forma competente as questões que envolvem a violência contra a criança e o adolescente. Os limites evidenciados na pesquisa servem de reflexão para aqueles que desejam enfrentar os desafios e com eles buscar as possibilidades de melhorar a qualidade de atendimento a crianças e adolescentes violentados.

Palavras-chave: escola, profissionais da educação, violência doméstica, criança e adolescente, trabalho em rede.

ABSTRACT

This study concerns the thematic of domestic violence against children and adolescents perceived by the professionals of two public schools of the municipality of São Leopoldo, in the state of Rio Grande do Sul in the period from 2008 to 2009. The subjects of research were teachers, supervisors, principals, and secretaries of the schools. The objective of the study was to analyze how public schools identify, prevent and deal with domestic violence against children and adolescents with the purpose of developing strategies to address this phenomenon or to improve initiatives already adopted. The study has as reference the research problem formulated based on the discomfort added to the “thirst of knowledge” that questions: Which are the mechanisms that the public schools of São Leopoldo adopt to address domestic violence against children and adolescents? To answer it in a better way it was unfolded into the following questions: How does the school understand domestic violence? What are the references that give subsidy to the evaluations and actions performed to identify and address this problem? What are the proceedings adopted for prevention, identification and to address domestic violence in the school? Which interfaces are performed by the school to do these evaluations and interventions? How do the professionals get trained to identify and to address this issue? For the investigation process we followed the qualitative research presuppositions with intentional sampling. The main results found in this study are: the education professionals are able to identify when a child and/or adolescent suffers domestic violence by their behavior and physical evidences. The school is not articulated with the children and adolescents support network. Even though the schools expressed that they feel part of the network, in practice they do not work together with the net. The study also revealed that the professionals have excessive working hours with salaries that do not satisfy their basic needs and, consequently, their emotional illness. The education professionals do not receive training to work competently the issues that involve violence against children and adolescents. The limits evidenced in the research are useful for reflection for all those who wish to address the challenges and with them seek possibilities to improve the quality of addressing the issue of children and adolescents who suffered violence.

Key words: school, education professionals, domestic violence, children and adolescents, network.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Linha do Tempo, “A Longa Jornada da Domesticação ao Protagonismo Infante Juvenil”.....	41
Figura 2: Ciclo da análise textual discursiva.	79
Figura 3: AC e AD num continuo de características polarizadas.....	81
Figura 4: Rede Criança.....	93
Figura 5Trajetória de Intervenção (segundo ECA)	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC - Análise de Conteúdo.
AD - Análise de Discurso.
ATD - Análise Textual Discursiva.
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
CF - Constituição Federal.
CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.
CRAS – Centro de Referência da Assistência Social.
CREAS – Centro de Referência Especializado da Assistência Social.
CT - Conselho Tutelar.
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
FACEMED - Faculdade Educacional de Medianeira.
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IPUSP - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
LACRI - Laboratório de Estudos da Criança.
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MMTR – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais.
MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.
ONGs - Organizações Não-governamentais.
PPGSS - Programa de Pós Graduação em Serviço Social.
PUC - Pontifícia Universidade Católica.
SACIS – Secretaria de Assistência Cidadania e Inclusão Social.
SMED – Secretaria Municipal de Educação.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
USP – Universidade de São Paulo
VDCA - Violência Doméstica contra a Criança e o Adolescente.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. ASPECTOS SOCIAIS, CULTURAIS, ECONÔMICOS E POLÍTICOS DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE.	27
2.1 VIOLÊNCIA: UM FENÔMENO EXPERIMENTADO NO MUNDO QUE NÓS FAZEMOS.....	27
2.2 UMA VISÃO HISTÓRICA DA VDCA: ASPECTO CONSTITUTIVO DA TRADIÇÃO CULTURAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	40
2.3 FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	50
2.4 FAMÍLIA: REFLEXO DAS CONDIÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS, ECONOMICAS E POLÍTICAS DA SOCIEDADE	59
3. BASE METODOLÓGICA DO ESTUDO	70
3.1 OS PRINCÍPIOS DA PROFISSÃO E A PESQUISA.	70
3.2 OPÇÃO PELA PESQUISA QUALITATIVA.....	72
3.3 OS SUJEITOS PESQUISADOS E O LOCAL DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	75
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	77
4. O OLHAR DA ESCOLA SOBRE O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.....	82
4.1 OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO CONCEITUANDO A VIOLÊNCIA.....	83
4.2 ESTADO, EDUCAÇÃO E A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL SOFRIDA PELOS PROFESSORES.	107
4.3 A ESCOLA E A SUA ARTICULAÇÃO COM A REDE MUNICIPAL.	113
4.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÃO PARA A PREVENÇÃO E O ENFRENTAMENTO A VDCA.....	119
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERENCIAS.....	133
APÊNDICES	140
APÊNDICE A – Profissionais entrevistados.....	140

APÊNDICE B – Formulário destinado para as diretoras das escolas.....	141
APÊNDICE C –Formulário destinado para as Supervisoras.....	142
APÊNDICE D –Formulário destinado aos Professores.....	143
APÊNDICE E – Formulário destinado ao Secretário de Escola e Zelador	144
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	145
ANEXOS.....	146
Anexo 01 – Roteiro de perguntas e resposta sobre o sigilo profissional.....	146

1. INTRODUÇÃO

Enquanto a violência nas ruas tem sido cenário de muitas discussões e presença intensa da mídia com consideráveis destaques, imagens divulgadas e transmitidas exaustivamente, a violência dentro da estrutura familiar ainda se mantém sob o manto do silêncio, pelo mito de que toda a família é amorosa e protetora, não sendo capaz de maltratar seus próprios membros.

A violência doméstica reveste-se de grande complexidade e é difícil de ser quantificada, pois é praticada no seio familiar por pessoas que têm com a criança uma relação de afetividade, responsabilidade e/ou consangüinidade. Muitas vezes, é no contexto escolar que as representações da violência doméstica contra a criança e o adolescente - VDCA começam a ter visibilidade.

Algumas intercorrências escolares, tais como: agressividade, distúrbios de aprendizagem, evasão escolar, insegurança, comportamento inadequado para idade, ausências freqüentes, baixo rendimento, falta de atenção, falta de concentração e comportamentos como agressividade, passividade, apatia e choro, fugas de casa, comportamento herotizado, masturbação e interesses por assuntos sexuais, podem ser indicadores significativos de violência doméstica.

A escola é espaço de grande importância no combate à violência contra a criança e o adolescente. As manifestações identificadas precocemente fazem toda diferença para interromper o sofrimento da criança. Bazílio e Kramer (2003) explicam que na maioria das vezes a escola é o único lugar que a criança tem para receber atenção e ser ouvida. É neste local que elas esperam encontrar apoio, acolhimento e encaminhamento a órgãos competentes.

Os professores permanecem com as crianças e os adolescentes por um tempo considerável todos os dias da semana, de segunda a sexta-feira e em alguns casos também aos sábados, sendo, portanto, tempo suficiente para que se adquira vínculo de afeto e confiança.

As inquietações que mobilizaram este estudo são fruto de aprendizagens e sistematizações, construídas numa trajetória de atuação na área da criança e do adolescente. No decorrer desta experiência profissional constatou-se que as “ações de enfrentamento” a VDCA aconteciam geralmente depois de instalada a violência, ou seja, depois da ação praticada. O que ocorre após esta constatação é a busca para reduzir as conseqüências deixadas pela violência, como, por exemplo, a

intervenção terapêutica¹, porém, tal atitude ainda é insuficiente para o enfrentamento da problemática.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA atribui à escola a função de zelar pela proteção das crianças e dos adolescentes. O texto dos artigos 13, 56 e 245, versam sobre a responsabilização dos profissionais que atuam junto às crianças esperando-se, assim, que a escola seja uma expressiva fonte de prevenção e enfrentamento a violência contra a criança e o adolescente e, especialmente a VDCA.

Diante disso, este estudo partiu do princípio da imprescindibilidade do envolvimento da escola no que tange a temática da VDCA, por entender que a escola é o local em que as crianças e os adolescentes permanecem um período diário considerável, proporcionando a possibilidade de uma relação de afetividade e de confiança.

É no interior da escola, no cotidiano dos alunos e de suas famílias que se configuram as diferentes expressões da questão social, como desemprego, subemprego, trabalho infanto-juvenil, baixa renda, fome, desnutrição, problemas de saúde, habitações inadequadas, drogas, pais negligentes, violência doméstica, pobreza, desigualdade social, exclusão social, entre outras. Desta forma, pelo caminho da dialética e da totalidade aliadas a “sede do saber” é preciso apreender elementos para compreender e propor alternativas de intervenção nesta problemática. É necessário compreender que “as várias expressões que assumem, na atualidade, as desigualdades sociais – sua produção e reprodução ampliada – quanto projetar e forjar formas de resistência e de defesa da vida” (IAMAMOTO, 2001, p.28).

A Constituição Federal (Art.227) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) determinam como obrigação do Estado, da Família e da Sociedade a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. Tanto a Constituição Federal como o ECA tratam dessa questão com base no que há de mais avançado na Normativa Internacional nesse campo. Infelizmente, tal determinação tem sido insuficiente para combater as mais diversas situações de violência a que são submetidas crianças e adolescentes, inclusive em casos de VDCA.

¹ Dirigida aos indivíduos que já são agressores ou vítimas. (Azevedo e Guerra, 2006, p. 08)

O princípio de cidadania infanto-juvenil, estabelecido pelo ECA em seu artigo 4º, determina que a família, o Estado e a sociedade são os responsáveis pela efetivação desses direitos: “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 [...]” (BRASIL, 1990).

As conquistas no campo dos direitos da criança e do adolescente, no que concerne às políticas públicas, têm sido a política do não direito. Conforme ideário neoliberal há uma articulação que pode ser denominada por privatização, focalização e descentralização. Para o ideário neoliberal, o Estado que prioriza as questões sociais é visto como um Estado de *mal-estar* social.

As premissas do Estado Neoliberal se opõem às políticas distributivas de bem-estar social. Nesse sentido, propõe a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público, habitação popular entre outros. Estes ajustes estruturais são definidos por um conjunto de políticas públicas recomendadas pelo Banco Mundial, o FMI, e outras organizações financeiras internacionais.

Diante disso, questiona-se: como fazer valer os compromissos elencados tanto na Constituição de 1988, como no Estatuto da Criança e do Adolescente? Qual a relação entre política social, política educacional e a VDCA no que concernem os aspectos da prevenção e enfrentamento deste fenômeno?

Para entender melhor o porquê desta pesquisa far-se-á uma breve recuperação histórica da trajetória profissional da pesquisadora, objetivando propiciar uma reflexão sob a luz da experiência de quem vivenciou na prática profissional a problemática pesquisada. Observa-se que a escolha pela temática da pesquisa não surgiu por acaso, pois a atuação profissional perpassou algumas instituições de atendimento a crianças e adolescentes, dentre as quais a escola, o Conselho Tutelar e o Serviço Sentinela. Revela-se, portanto, que a aproximação com este objeto de estudo está diretamente vinculada à trajetória profissional da autora deste estudo.

A forma com que os indivíduos se relacionam numa comunidade social varia historicamente e pode ser alterada. Consciente da inconclusão e inacabamento e conforme as suas necessidades, o ser humano se projeta na busca de sua

superação. Então ousa, deseja, planeja, replaneja, pensa e repensa a sua prática e suas relações, construindo, assim, novos saberes.

Refletir e compreender as suas ações são possibilidades de transformar o velho e construir um novo fazer, de começar de novo, como as crianças gostam, e de novo e mais uma vez, porque este é o processo do conhecimento. O conhecimento implica ver e rever, criticar, mirar o que foi feito ontem com o olhar de hoje. Ser crítico envolve reflexão, implica numa análise do trabalho realizado.

A primeira atuação profissional da pesquisadora ocorreu no magistério municipal como professora das séries iniciais. A formação para a prática docente aconteceu numa escola com a proposta de educação popular para o meio rural, a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa – FUNDEP². Nesta escola cursou o magistério e, instigada pelo excelente corpo docente, iniciou as primeiras reflexões acerca da conjuntura política. E a partir destas reflexões, passou a assumir-se como sujeito social e politicamente responsável, a entender que não podia acomodar-se diante das estruturas injustas da sociedade. Parafraseando Freire (2001) “não posso, traíndo a vida, bendizê-la. Ninguém nasce feito vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte.” (p. 43)

A atuação como docente nos idos de 1992 a 1996, na cidade de Miraguaí³ – RS proporcionou à autora desta pesquisa a vivência com a prática de uma gestão governamental onde o apadrinhamento e a política de conveniências eleitorais eram extremamente visíveis. A gestão municipal desenvolvia-se na dinâmica do favor pessoal. Na gestão que se iniciou em janeiro 1997 combinou-se a dinâmica do favor pessoal com uma atenção reduzida e desrespeitosa para com os profissionais da educação, especialmente com aqueles profissionais que possuíam uma identidade política (partido político contrário ao governo municipal eleito). Foi na esteira desta experiência profissional que, por opção pessoal, no ano de 1997, a autora desta pesquisa decidiu afastar-se do magistério. Concomitantemente ao afastamento do magistério integrou-se ao Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais RS MMTR⁴.

² Nesta escola eram oferecidos cursos nas áreas de preparação de professores para o magistério rural, capacitação de técnicos em enfermagem, de técnicos em administração de cooperativas de trabalhadores rurais e preparação de Agentes de Desenvolvimento Rural.

³ Cidade localizada a aproximadamente 500 km da Capital Porto Alegre.

⁴ O ingresso no Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais deu-se em função de que, ao mesmo tempo em que era professora também era agricultora. Atuando como militante no MMTR foi responsável pela organização e criação do MMTR em âmbito regional. Em (1998) mobilizou e organizou a caravana de mulheres de vários municípios da regional a qual militava, para a participação na IV Conferência Estadual do MMTR, realizada em março de 1998 na cidade de São

Neste movimento participou de vários cursos de formação política e aprimorou conhecimentos na área dos direitos das mulheres, com o lema cujo objetivo era “derrubar a velha pirâmide” e construir uma sociedade sem dominação, como expõe Silva, “[...] as Organizações de Trabalhadores (sindicais, partidárias...) nasceram para romper a velha prática dos chefes políticos que, pelo autoritarismo ou pela troca de favores, se mantêm no poder”. (2007, p. 02)

Após dois anos de envolvimento na militância do MMTR decidiu-se, conjuntamente com familiares, migrar da área rural para a área urbana. Mediante projetos de vida que na conjuntura de uma cidade marcada por uma gestão governamental de descaso com a área educacional não seriam facilmente efetivados, a pesquisadora percebeu que teria muitas barreiras, muitos obstáculos a enfrentar. Ficar ali seria tornar a vida mais difícil de ser vivida. Optou pela mudança e junto com ela experimentou uma dor até então desconhecida. A dor da saudade do lugar em que nasceu e onde cresceu, fortalecendo raízes por mais de 25 anos. A mudança trouxe consigo momentos dolorosos de saudade, mas trouxe também vigorosa importância na caminhada profissional.

Na verdade, é difícil separar a profissional da pessoa, por isso, também não é fácil separar as relações sociais, pessoais e familiares do contexto com que é traçada a caminhada profissional. Muitas vezes, ou, quase sempre, a reflexão sobre a trajetória profissional passa distante da presença do pesquisador no mundo. A ênfase é direcionada aos cursos realizados na formação acadêmica. Freire (2001) diz ser lamentável isso, pois,

É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. (p.40)

Assim, nesse contexto da dinamicidade da vida, a pesquisadora retornou a atuação no magistério, três anos mais tarde, em 2000, na cidade de Medianeira PR, com trabalho em duas escolas da rede pública municipal, as quais se localizavam

Leopoldo RS. A vida é mobilidade, é dinâmica, porém, hoje, analisando a trajetória de vida, jamais imaginou em 1998 que a cidade de São Leopoldo iria abrigá-la como militante do MMTR, nove anos mais tarde (2007) a acolheria como moradora/funcionária pública municipal – Assistente Social e onde seria, também, o local da realização desta pesquisa de mestrado.

em bairros da periferia, com alunos de famílias extremamente desfavorecidas economicamente.

A pesquisadora aceita, posteriormente, o convite feito pelo gestor municipal para atuação como educadora no Serviço Sentinela, o qual estava sendo implantado no município. A prática de educadora no Serviço Sentinela aliou-se aos estudos acadêmicos da graduação em Serviço Social. Como educadora deparou-se com as mais diversas formas de violência praticadas contra crianças e adolescentes, nas mais diversas modalidades. Neste período, instigaram-se ainda mais a sua indignação diante da extrema violência com a qual se deparava no cotidiano. Os debates acadêmicos aguçavam a “sede do saber”. Sentia que precisava saber mais para intervir adequadamente na problemática com a qual trabalhava.

Como educadora obteve contato mais próximo com o Conselho Tutelar, despertando, assim, o interesse para atuar nessa instituição. No processo seletivo do ano de 2002, do referido município, candidatou-se a uma vaga para conselheira. Foram muitos os incentivos da assistente social que acompanhava o trabalho da educadora no Serviço Sentinela, para que concorresse à vaga e a mesma foi eleita conselheira.

Como conselheira tutelar foi autora de projetos interventivos junto às escolas de rede pública municipal no que tange as competências e atribuições das duas instâncias visando delimitar competências entre escola e Conselho Tutelar - CT. Conforme preconiza a Lei 8.069, explicitado no Art. 56⁵, o esclarecimento e a delimitação das responsabilidades das duas instâncias, não implica na realização de ações isoladas, ao contrário, acredita-se que a escola e o CT devem desenvolver juntos os esforços necessários à solução das questões relacionadas à garantia do direito da criança e do adolescente. O esclarecimento das atribuições é uma forma de delimitar as competências de cada uma das instâncias. A delimitação contribui para que o conselheiro não perca seu foco, ou seja, não perca a busca eficaz, a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, sem “ferir” o ECA, nem desrespeitar os princípios jurídicos. O conselheiro tutelar é um garantidor de direitos.

⁵ Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I – maus-tratos envolvendo seus alunos;

II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III – elevados níveis de repetência.

Direitos muitas vezes violados pela própria escola, mesmo com os dispositivos legais contidos no ECA.

No estágio da graduação em Serviço Social⁶ a pesquisadora desenvolveu o projeto de intervenção junto às escolas de rede pública municipal do mesmo município. Observou, naquela experiência interventiva, insegurança, intervenções contraditórias ou equivocadas dos profissionais da educação na questão da identificação e encaminhamento de denúncias de situações concretas de violência ou de casos suspeitos. Constatou, pelo relato dos professores, que nas escolas havia muitas crianças que possivelmente estavam sendo vítimas de violências e que eles, os professores, não tinham percebido que os sinais físicos e as manifestações comportamentais de seus alunos eram indicadores relacionados a VDCA.

Posteriormente, atuando como assistente social, desenvolveu o projeto para implantação do Serviço Sentinela na cidade de Três de Maio - RS⁷. A pesquisadora, como protagonista deste serviço, coordenou os trabalhos da equipe de profissionais. Momento em que muitas questões complexas referentes à temática da VDCA suscitaram. O referido trabalho apontou para a necessidade de capacitação de todos os profissionais deste serviço, bem como, da rede de atendimento a criança e o adolescente. Foi a partir de então, que teve início as tratativas para que a equipe de profissionais deste serviço se mobilizasse na busca de estratégias de prevenção, intervenção e enfrentamento da problemática. Ocorreu, em conjunto com a equipe técnica, a qualificação no curso de especialização em Infância e Violência Doméstica⁸ oferecido pelo Laboratório de Estudos da Criança LACRI/IPUSP. As aprendizagens deste estudo reforçaram a percepção referente à complexidade do tema da VDCA, sob suas diversas tipificações. É um assunto pouco abordado nos cursos de graduação, além disso, há escassez na literatura sobre o assunto.

Nesta trajetória profissional e acadêmica, detectou-se muitas vezes que embora o tema da violência contra a criança venha sendo estudado e debatido desde longa data, ainda há muito que se aprender sobre a temática e especialmente

⁶ Curso realizado na Faculdade Educacional de Medianeira – FACEMED com Estágio Curricular desenvolvido no período de 2004/2005.

⁷ Neste período, atuando na coordenação do Serviço Sentinela foi responsável pelos debates em torno da elaboração do Plano Municipal de Enfrentamento a Violência contra a Criança e o Adolescente. O Plano foi elaborado com a participação de profissionais e diversos atores sociais integrantes da Rede Municipal e, apresentado a comunidade pela coordenadora do Sentinela, em Audiência Pública, realizada no dia 17 de outubro de 2006.

⁸ Iniciado em 1994, o Telecurso formou milhares profissionais do Brasil, Peru e Argentina. É um curso reconhecido pelo MEC e UNESCO.

sobre a forma como os profissionais podem buscar estratégias de enfrentamento e prevenção ao fenômeno.

Os estudos de Guerra (2001); Malta (2002); Azevedo e Guerra⁹ (2007) revelam que quem trabalha com crianças e adolescentes deve sempre estar atento as suas manifestações físicas e comportamentais, pois tais sinais podem indicar a presença de violência na vida dos mesmos. Frente a qualquer suspeita deve-se interferir com finalidade de fazer cessar de imediato a violência. Neste sentido, a pesquisadora direciona o foco de estudos sobre a percepção dos profissionais da educação que *a priori* têm ou deveriam ter sobre a temática da VDCA e seus desdobramentos, enfrentamento e ações estratégicas de prevenção do fenômeno.

Paulo Freire (1996) expressa que os professores devem atentar para uma educação sem neutralidade. O professor deve estar posicionado e decidido a romper, a escolher entre isto ou aquilo e acima de tudo imbricado com as desigualdades sociais, não pode ser um professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê, pois isso é vago demais, dificultando a concretização da prática. Não pode ser professor quando se achar capacitado apenas para ensinar os conteúdos da sua disciplina, reduzindo a prática docente a conteúdos. Não pode ser professor se estiver centrado quase exclusivamente nos aspectos cognitivos, priorizando o acúmulo de saber, a memorização, sem a necessária contextualização e envolvimento pessoal do indivíduo.

Um problema de pesquisa pode ser construído de diferentes maneiras. Entretanto, ele parte de um referencial que o pesquisador vem utilizando durante sua trajetória de vida e acadêmica. Partindo desse pressuposto, o tema a ser estudado refere-se à escola e ao enfrentamento à violência doméstica vivenciada por crianças e adolescentes.

Este estudo refere-se sobre as estratégias utilizadas pelas escolas municipais de São Leopoldo para enfrentar a violência doméstica vivenciada por crianças e adolescentes, e foi desenvolvido no período entre 2008 a 2009. A partir da particularidade dos profissionais da educação da rede pública municipal de São Leopoldo, RS, pode-se ampliar esta análise para outras escolas da rede pública.

⁹ Ressalta-se que para este estudo utilizar-se-á as bibliografias predominantes de Maria Amélia de Azevedo e Viviane Nogueira de Azevedo Guerra, pois as mesmas são reconhecidas na literatura brasileira por suas pesquisas e inúmeras publicações nessa temática. Ainda porque este estudo referente à temática da VDCA foi embasado teoricamente em estudos realizado na Especialização em Infância e Violência Doméstica, cujas coordenadoras do curso eram as referidas autoras.

O problema de pesquisa foi formulado a partir das inquietações sobre a violência doméstica aliadas a “sede do saber” sentidas pela pesquisadora. Qual seja, quais são os mecanismos de enfrentamento que as escolas da rede pública municipal de São Leopoldo adotam com relação à VDCA?

Para melhor respondê-lo foi desdobrado nas seguintes questões norteadoras:

- Como a escola compreende a violência doméstica?
- Quais os referenciais que subsidiam as avaliações e as ações realizadas para identificar e enfrentar essa problemática?
 - Quais os procedimentos adotados para a prevenção, identificação e enfrentamento a violência doméstica no âmbito escolar?
 - Que interfaces a escola realiza para efetivar essas avaliações e intervenções?
 - Como os profissionais são capacitados para identificar e enfrentar a problemática?

Importa destacar que a sociedade contemporânea é caracterizada pela violência, talvez um dos maiores males que assolam a humanidade. Por isso é muito importante desvelar a problemática, visto que o real não se mostra aparente e precisa ser desvelado. Como no dizer de Guimarães Rosa *apud* lamamoto (2008), “digo: o real não está na saída e nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” (p. 210) Talvez esse pequeno poema, “roubado” de Guimarães Rosa, sirva para compreender que essa seja uma das “máximas” do trabalho do assistente social, a sua forma de atuação e intervenção e, principalmente, pela possibilidade do desvelamento da realidade.

Na busca de desvelar o aparente da questão social, lamamoto (2008), a “velha questão social” que neste cenário metamorfoseia-se assumindo “novas roupagens” e na busca de atitudes mais comprometidas e humanizantes é que se construíram os objetivos da pesquisa, quais sejam:

Objetivo Geral: Analisar como as escolas municipais trabalham a questão da identificação, prevenção e enfrentamento da violência doméstica contra a criança e o adolescente, com o propósito de subsidiar estratégias para o combate deste fenômeno ou para o aprimoramento de iniciativas que já tenham sido adotadas.

Como objetivos específicos:

- a) verificar o que a escola compreende por violência doméstica;

b) identificar quais são os referenciais que subsidiam as avaliações e as ações realizadas pela escola;

c) descobrir como os profissionais da educação são capacitados para identificar e enfrentar a VDCA;

d) analisar as interfaces utilizadas para o enfrentamento da violência doméstica.

e) identificar os procedimentos e estratégias utilizadas para prevenção, identificação e enfrentamento a violência.

A apropriação do conhecimento da realidade escolar, no que concerne a VDCA, é uma forma de responder a problemática a qual envolve várias ordens de complexidade.

Desse modo, para apresentar o estudo realizado, organizou-se este trabalho com a introdução buscando informar ao leitor a respeito da origem da pesquisa realizada.

No segundo capítulo aborda-se os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da violência contra crianças e adolescentes. Nele busca-se compreender o significado da violência sob o enfoque de alguns estudiosos da temática e, ainda, de forma sucinta, algumas questões referentes ao marxismo como possibilidades da humanização do homem e conseqüentemente a eliminação da violência. Para Marx isso é possível pela objetivação da essência humana, é através da riqueza, objetivamente desenvolvida, que se criam as possibilidades do desenvolvimento da sensibilidade humana.

No terceiro capítulo faz-se algumas considerações dos princípios da formação do assistente social e do compromisso profissional com a pesquisa. Expõe-se, na seqüência, os principais elementos da metodologia como: definição da natureza da pesquisa (dialética e qualitativa), dos participantes do estudo; procedimentos de coleta de dados (população, instrumento, amostra); organização e análise dos dados.

No quarto capítulo, apresenta-se os resultados e a análise da pesquisa de campo. Para isso, inicia-se apresentando a conceituação de violência trazida pelos diretores, supervisores, professores e auxiliares de serviços gerais e secretário das escolas. Evidenciam-se os fatores apreendidos nos resultados da pesquisa e a partir destes construiu-se um fluxograma para facilitar a visualização da rede, dos caminhos e procedimentos adequados a serem percorridos, conforme determina o

ECA, quando uma criança tem seus direitos violados nos mais diversos aspectos e, em especial neste estudo, nas ocorrências de VDCA. Enfatiza-se, ainda, algumas reflexões acerca da rede de seus limites e possibilidades.

Para finalizar, apresentam-se algumas considerações com base em referencial teórico e pelos resultados da pesquisa com o objetivo de pontuar sugestões e reflexões em torno da constituição de uma Rede Criança no município de São Leopoldo.

2. ASPECTOS SOCIAIS, CULTURAIS, ECONÔMICOS E POLÍTICOS DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (MARX, 1978, p. 17)

O presente capítulo objetiva discutir aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da violência. Expõe, de forma sucinta, questões referentes ao desenvolvimento da sensibilidade humana através da apropriação/objetivação como processo dialético, possibilitando a eliminação da violência. Recupera a história da violência contra a criança e o adolescente e expõe algumas definições relativas ao tema e como o fenômeno se faz presente na história da humanidade, inclusive como um recurso pedagógico para “educar” crianças. Aborda a violência cometida pela própria família contra seus filhos e como nesta família se reflete a violência estrutural. Para isso, foi necessário resgatar alguns momentos da década de noventa em que o Estado foi reformado, destacando algumas características das políticas sociais neoliberais e suas implicações na área social.

2.1 VIOLÊNCIA: UM FENÔMENO EXPERIMENTADO NO MUNDO QUE NÓS FAZEMOS

No contexto social atual impera a sensação de que ninguém está livre ou imune à violência. Ao sair de casa instaura-se a insegurança do que pode ocorrer, seja no trânsito, seja na porta de casa, no supermercado, no trabalho, na escola, entre outros locais. São mortes estúpidas, assaltos, roubos, somados a mais alguns números estatísticos. A violência está presente em quase todos os lugares e atinge a todos, não importa à classe social, cultural, religião, ou a nacionalidade. É um fenômeno que ocorre mundialmente e que está tornando-se comum, “normalidade” no cotidiano.

A violência está em manchetes de jornais e chamadas de telejornais. Constitui-se num assunto recorrente na mídia e com o aumento vertiginoso na

quantidade de meios para ter acesso à informação, a violência é difundida para crianças, adolescentes, idosos, sem nenhum tipo de restrição.

A literatura apresenta diversas abordagens a respeito da temática da violência. Arendt (1994) afirma que por ser um tema de infinita complexidade é pouco abordada pelos cientistas na perspectiva de uma integração dos conhecimentos das diferentes áreas do saber. Ainda infere que a complexidade se amplia pelo fato dos conceitos relacionados à violência estarem firmados em significados construídos histórica e culturalmente.

Se as construções sociais acerca da violência indicam que ela é cultural, pode-se inferir que diferentes grupos concebem a violência de diferentes formas. Assim, o que é violência para um determinado grupo pode não ser para outro. E o que é considerado violência hoje, pode não ser considerado amanhã.

É possível afirmar que as diversas culturas existentes não definem a violência da mesma maneira, bem pelo contrário, dão-lhe conteúdos diferentes, de acordo com o tempo e o lugar. Como se percebe as definições mudam dependendo da época, dos instrumentos intelectuais de percepção, da realidade e do consenso sobre o certo e o errado, mau e bom, aceitável ou não, desejável ou condenável.

Não há consenso entre os pesquisadores quanto ao surgimento da violência nem no que tange a compreensão do terreno em que ela se planta. As contribuições de Michaud (1989), Arendt (1994) e Chauí (1985 e 2000) para este debate permitem compreender a violência sobre seu aspecto político, cultural, social e sobretudo compreender que a violência não é assunto resolvido devido sua amplitude e complexidade.

Arendt (1994) em “Sobre a Violência”, texto escrito entre 1968 e 1969, discorre sobre a problemática da violência buscando conhecer as suas causas e natureza no âmbito político. Afirma que o poder é a essência de todo o governo e não a violência. Para ela é um equívoco dos teóricos da política acreditar que a violência é a essência de todo o poder:

[...] o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém esta no ‘poder’, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por certo número de pessoas para agir em seu nome. (ARENDR, 1994, p.36)

Ao debruçar-se sobre esse conceito Arendt afirma que na ciência atual a terminologia não distingue as palavras-chave; poder, vigor, força, autoridade e violência. Salieta sobre a importância de distinguir ambos os fenômenos e de abandonar o tratamento dos termos, força, vigor e autoridade como sinônimos de poder e violência:

Penso ser um triste reflexo do atual estado da ciência política que nossa terminologia sobre violência não distinga entre palavras-chave tais como 'poder' (*power*), 'vigor' (*strenght*), 'força' (*force*), 'autoridade' e, por fim, 'violência' – as quais se referem a fenômenos distintos e diferentes. (ARENDR, 1994, p. 36).

Arendt entende que se deve distinguir poder e violência, porém, ela afirma ser comum na literatura o fato de que a violência é tratada como uma demonstração de dominação, de coerção, de punição, de poder, dos mais “fortes” sobre os mais “fracos”. É usual ver poder, força, vigor, autoridade e violência como palavras indissociáveis e muitas vezes sinônimas.

O poder pode ser exercido de diferentes formas e em sua forma autoritária ele é legitimado pela autoridade de quem o detém e decide. De acordo com Chauí (2000), a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica a fim de obrigar alguém a fazer alguma coisa contra sua vontade, seus interesses e desejos. A violência seria, então, fazer algo contrário ao seu corpo e a sua consciência o que causa danos profundos e irreparáveis.

Quando uma cultura e uma sociedade definem o que entendem por mal, crime e vício circunscrevem aquilo que julgam violência contra um indivíduo e ou contra um grupo. “Em nossa cultura, a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário a sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica da dignidade humana de alguém”. (CHAUÍ, 2000, p. 337)

Michaud (1989) busca dar conta da dimensão cultural que envolve a questão, dizendo que:

Há violência quando numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais. (p.14)

Com essa definição Michaud sugere que há uma infinidade de atos que podem ser considerados violentos e também nos propõe uma análise entre violência e poder da mesma forma sugerida por Arendt. Compreender a violência a partir das interações sócio-culturais e como resultantes da desigualdade entre os diferentes grupos leva-nos a examiná-la no âmbito das desigualdades econômicas, política e cultural que permitem formas diferenciadas de exercício de poder que se estabelecem entre indivíduos, grupos ou instituições.

Para Michaud não é possível uma definição objetiva sobre a violência, pois qualquer definição que se faça impossibilita a apreensão do conjunto dos fenômenos. Existem pontos de vista diferentes e outros fatores que influenciam a definição. E, assim, explica que,

Na verdade é um erro pensar que a violência pode ser concebida e apreendida independentemente de critérios e de pontos de vista. Estes podem ser institucionais, jurídicos, sociais, às vezes pessoais – segundo a vulnerabilidade física ou a fragilidade psicológica dos indivíduos. (MICHAUD, 2001, p. 10-11 12)

Nesta lógica, Arendt (1994) pensou o conceito de violência a partir das questões políticas e de liberdade relacionando a violência com a deterioração do político e com a ausência de ação e de diálogo - duas expressões imprescindíveis de poder. E segue fazendo uma análise da natureza e das causas da violência, ao que se conclui que a violência não é nem animalesca nem irracional. Afirma que as condições ambientais e circunstâncias propiciam a desumanização do homem, como por exemplo: campos de concentração, a tortura, a fome, entre outros, porém isto não os assemelharia aos animais.

Entende-se que o sentido humano, essência da pessoa, reside no fato de ser racional dotado de vontade livre, de capacidade para a comunicação, para a vida em sociedade e para interagir com a natureza e com o tempo. Nossa cultura e sociedade nos definem como sujeitos de conhecimento e de ação, localizando a violência em tudo aquilo que reduz um sujeito à condição de objeto. Na mesma direção destaca-se que:

Em primeiro lugar, violência como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta se caracteriza

pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a atividade e a fala são anuladas, há violência. (CHAUÍ, 1985, p. 35)

É comum observar na literatura que a violência é tratada como uma demonstração de dominação, de coerção, de punição, de poder, dos mais “fortes” sobre os mais “fracos”. Outro fator considerado pela literatura são as condições ambientais e circunstanciais as quais propiciam a desumanização do homem, como por exemplo: campos de concentração, a tortura, a fome, entre outras situações. A respeito desta teoria, Arendt (1994) segue a mesma direção de Marx (2006), o qual faz as seguintes considerações: “Para o homem que morre sob a fome, não existe a forma humana do alimento, mas só o seu caráter abstrato como alimento. [...] O homem sufocado pelas preocupações, com muitas necessidades, não tem qualquer sentido para o mais belo espetáculo”. (p. 144). Essa forma de pensamento, exposta por Marx, permite inferir a possibilidade de humanização do homem e conseqüentemente a eliminação da violência. Para Marx isso é possível pela objetivação da essência humana, pois é através da riqueza objetivamente desenvolvida que se criam as possibilidades do desenvolvimento da sensibilidade humana. A objetivação é necessária para humanizar os sentidos do homem:

[...] (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades humanas). Certamente não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica *humanização*. (MARX, 2006, p. 144)

Entende-se, que a apropriação/objetivação é um processo dialético porque o homem é um ser ativo, reflexivo e nada dentro de si é cristalizado. O que em determinada época era “normal”, em outra pode ser modificado porque ganha um novo sentido.

Para entender melhor essa possibilidade de humanização e a possibilidade de eliminação da violência pelo próprio homem, faz-se necessário compreender a sua evolução como um ser histórico.

Mandel (1989) explica que durante muitos anos a humanidade primitiva viveu em estreita dependência relativamente às forças incontroladas da natureza. Adaptava-se a um dado meio natural. Grupos pequenos ao seu meio próprio,

organizados de forma a garantir a sobrevivência coletiva em condições de existência extremamente difíceis. Pode-se dizer que eram prisioneiros de um círculo limitado e perplexo, ainda que diversas sociedades primitivas tenham podido desenvolver notavelmente algumas potencialidades humanas, como por exemplo, a pintura paleolítica. Porém, com o passar do tempo:

Com o desenvolvimento das forças produtivas a humanidade chega pouco a pouco a inverter essa relação de dependência absoluta. Consegue chegar a submeter cada vez mais as forças da natureza, a controlá-la e domesticá-las, a utilizá-las inconscientemente com o fim de aumentar a sua produção, de diversificar as suas necessidades, de desenvolver as suas potencialidades, de amplificar as suas relações sociais, que acabam por englobar todo o nosso planeta e por unificar potencialmente a humanidade inteira. (MANDEL, 1989, p.133)

Como se percebe, a sociedade não é algo dado, natural, imutável, como se fosse a natureza. O homem não é um ser passivo e, tampouco, a natureza um domínio intocado pelo homem, mas o contrário: o homem real revela-se como um ser essencialmente ativo – atividade essa que se manifesta, sobretudo, sob a forma de trabalho e a natureza, por sua vez, como uma realidade inteiramente modificada no curso da história, através de sucessivas mediações engendradas pelo trabalho. A satisfação é buscada do homem com o homem.

O mundo no qual o homem vive revela-se como um produto histórico, resultado de uma série de gerações. O indivíduo é um ser singular que possui uma dimensão prático-social. É um ser único, apresentando uma singularidade biológica de forma que não há duas pessoas idênticas. Nesse instigante espectro, podemos reconhecer a grandeza divina, pois somos únicos, ou seja, não existem duas pessoas iguais.

A história se inicia com o próprio homem que, na busca da satisfação de necessidades, trabalha sobre a natureza. Até aqui o homem se assemelha a um animal, porém à medida que realiza este trabalho, o homem se descobre como ser produtivo e passa a ter consciência de si e do mundo, diferenciando-se do animal. Tudo que o homem faz “passa pela sua cabeça”, ou seja:

Todas as suas relações *humanas* com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em síntese, todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comuns na forma, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento perante o objeto* a

apropriação do referido objeto, a apropriação da realidade *humana*. (MARX, 2006, p. 141)

O animal se relaciona de forma diferente com a natureza, ele tem com ela uma interação adaptativa de retirar dela o que ela lhe oferece e com isso não a modifica. A relação do homem com a natureza acontece de forma diferente, ou seja, ele projeta antecipadamente na sua imaginação o resultado a ser alcançado.

A produção humana distingue-se da apropriação animal dos alimentos pelo fato de não ser uma atividade instintiva. Constitui em geral a realização de um “projeto” que primeiro se elabora na sua cabeça. Mas este “projeto” também não cai do céu. Não é senão a reprodução ou recomposição pelo cérebro do homem de elementos e de problemas de atividades indispensáveis a sua sobrevivência, mil vezes experimentados por este cérebro na base duma prática vivida. (MANDEL, 1989, p. 125)

O homem sendo racional tem uma relação ativa com a natureza. Essa relação homem/natureza acontece de forma reflexiva, dotada de intencionalidade e que se dá através do trabalho. As necessidades humanas são diversas e para supri-las é preciso o trabalho. Na medida em que o homem se apropria das forças naturais pelo trabalho, faz com que a própria natureza trabalhe com os interesses e necessidades humanas. O trabalho humano é a atividade de dominar a natureza e, nesse sentido, o mundo natural é o momento da práxis humana.

A práxis não se resume a uma dimensão prática entendida apenas em sentido laborativo. É dialeticamente objetiva e subjetiva, “[...] o marxismo passa a incorporar em suas investigações, de modo mais sistemático, as questões relativas à subjetividade, ao indivíduo, entre outras”. (BARROCO, 2006, p. 184-185) Assim, discussões políticas vão se diversificando a partir das experiências, colocando em relevo uma diversidade de possibilidades. O homem torna objetivas as suas forças subjetivas e, ao mesmo tempo, quando ele consegue reconhecer no objeto a sua condição de homem que trabalha, recupera igualmente a história da espécie.

A partir da dialética homem-natureza e da mediação feita pelo trabalho, teremos uma naturalização do homem e uma humanização da natureza.

Para Marx, o trabalho é o fundamento ontológico-social do ser social; é ele que permite o desenvolvimento de mediações que instituem a diferencialidade do ser social em face de outros seres da natureza. As mediações, capacidades essenciais postas em movimento através de sua atividade vital, não são dadas a ele; são conquistadas no processo histórico de sua autoconstrução pelo trabalho. (BARROCO, 2006, p. 26)

Essa condição ontológico-social só ocorre em função do trabalho, ou seja, é o trabalho que permite a reprodução do ser social, dando ao homem o caráter de universal e sócio-histórico. O trabalho não é obra de um indivíduo apenas, mas da colaboração de vários indivíduos. É trabalho como atividade vital na dimensão de práxis, isto é, como atividades livres, universais, criativa e autocriativa que transforma o mundo e ao mesmo tempo o próprio homem, ocorrendo assim, a naturalização e a humanização do homem.

Diante disto pergunta-se: é possível reverter às situações de violência vivida por crianças e adolescentes e fazer com que elas sejam sujeitos de sua história? A violência que, no cotidiano, é apresentada como violência doméstica praticada contra crianças e adolescente é, pois, uma relação entre sujeitos sociais que prejudica uns e beneficia outros através da imposição da vontade dos beneficiados sobre os prejudicados, não podendo, assim, ser vista como se fosse resultante de forças da natureza humana ou extra-naturais. Como exemplo, obra do demônio, desejo de Deus, sina ou um mecanismo autônomo e independente de determinadas relações sociais.

E assim, Guerra (2001) afirma que:

[...] a violência é uma forma de relação social; esta inexoravelmente atada ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições sociais de existência. Sob esta óptica, a violência expressa padrões de sociabilidade, modos de vida, modelos atualizados de comportamento vigentes em uma sociedade em um momento determinado de seu processo histórico. (p31)

A autora observa que a violência não é fruto das condições naturais, mas de relações sociais construídas socialmente a partir dos valores morais vigentes na sociedade. Porém, nada é eterno, tudo pode se modificar através da prática social dos homens. Marx denomina essa possibilidade de mudança de “riqueza humana”, são as potencialidades humanas. O homem não busca a conservação absoluta de algo, mas sim, a possibilidade de um vir a ser diferente.

Por muito tempo, valores relacionados a formas autoritárias e de extrema violência contra a criança e o adolescente perduraram e, apesar da sociedade brasileira ser desigual e marcadamente autoritária, pode-se constatar um processo de humanização no tratamento das crianças e adolescentes, construído a partir da Constituição de 1988.

Essa possibilidade de construção/reconstrução é possível pelo processo de apropriação/objetivação que cada geração empreende em relação ao produzido pela geração anterior. Isso é perfeitamente visualizável na relação adulto/criança/adolescente.

Percebe-se, então, que a apropriação/objetivação é um processo dialético porque o homem é um ser ativo, reflexivo e nada dentro de si é cristalizado. O que em determinada época era “normal”, em outra pode ser modificado, porque ganha um novo sentido.

Desta forma, a sociedade atual conseguiu avançar na discussão sobre os problemas que envolvem crianças e adolescentes. Alguns grupos em defesa desses “pequenos” passaram a questionar a forma violenta com que muitos adultos os tratam e, com isso, busca-se romper com valores e regras sociais que não são condizentes com uma direção humanizadora da história da humanidade. Atualmente a sociedade diz não a violência contra crianças e adolescentes e busca a proteção integral dos mesmos.

Essa direção humanizadora encontra-se materializada na Constituição Federal de 1988, notadamente no caput do artigo 227 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), os quais são instrumentos valiosos na tentativa de consolidação das mudanças que estão se processando na sociedade brasileira, a fim de legitimar os direitos até então inexistentes das crianças e adolescentes, principalmente no que diz respeito à violência doméstica. A partir dos anos 90, com as novas formas de institucionalidade estabelecidas pelo ECA, houve um redesenho das políticas sociais para as crianças e adolescentes no país.

Muitas vezes é no contexto escolar que as representações da violência doméstica sofrida por crianças e adolescentes começam a ter visibilidade. A ação da escola, dos seus professores, pode contribuir para que ocorram mudanças na vida de alunos, pois como bem explica Duarte (1993), “[...] o ensino-aprendizagem não é necessariamente uma reprodução das etapas essenciais da evolução histórica do conhecimento, mas sim uma reprodução dos traços essenciais da atividade social nele sintetizada, [...]” (p. 46). Ouvir, observar e dar atenção às palavras escritas e as verbalizações para conhecer e entender a realidade dos alunos são atitudes que fazem toda a diferença no que tange as evidências de que uma criança sofre violência.

Privilegia-se a escola como foco de possibilidade da explicitação da violência doméstica, pois entende-se que ali é o local em que as crianças e os adolescentes permanecem um período diário considerável, podendo proporcionar uma relação de afetividade e de confiança. Grande parte da solução para o enfrentamento a violência doméstica encontra-se dentro da própria escola e do alargamento de horizontes da sua atuação. Não se pode reduzir tudo à educação, mas fica fora de dúvida o valor das suas contribuições.

Mesmo sob as condições adversas da sociedade de classe, acredita-se que é possível empreender um trabalho que se direcione para o resgate do papel ativo dessas crianças/adolescentes na condução de suas histórias. A partir desta constatação é possível encontrar respostas para perguntas que inquietam os professores e a escola.

Como conseguir “resgatar” vítimas de violência doméstica, já que isto marca profundamente as crianças e adolescentes? E, ainda, se as relações sociais que elas vivem nem sempre contribuem para este resgate? Como fazer com que elas não percam a noção de serem sujeitos e se tornem passivas diante da violência que sofrem?

Acredita-se que a individualidade não nasce com o indivíduo e que a realidade pode ser transformada, pois o homem é produtor de si mesmo, da sociabilidade e da história, e que é possível construir, em um processo coletivo, a garantia de seus direitos fundamentais, o fortalecimento da sua auto-estima, o restabelecimento de seu direito à convivência familiar e comunitária em condições dignas de vida, sem violência. As crianças não são naturalmente violentas, mas vão incorporando e interagindo com a violência institucionalizada e que se enraíza nos lares e retorna para a sociedade no futuro. Assim, a educação cidadã, através de uma prática dialógica, precisa atuar para o rompimento desse ciclo de violência.

A escola tem um grande desafio na intervenção dessa temática, devido à complexidade da questão e da necessidade de lutar pela cidadania destas crianças, possibilitando-lhes uma proteção integral como ordena o Estatuto da Criança e do Adolescente. Esta proteção integral torna-se importante para que, em seu processo de apropriação/objetivação, a criança e o adolescente possam internalizar valores sociais que lhes deem condições de serem sujeitos de sua história e que as relações sociais sejam fonte de crescimento humano e não de degradação. Enfim, é preciso

desmistificar a cultura da submissão que remete a aceitação desta violência. Com isso, esses jovens estarão dando um primeiro passo para construir sua história com dignidade e cidadania plena, livre de qualquer forma de violência, onde todas as crianças e adolescentes se sintam realmente aceitos e não meramente tolerados ou violentados com a indiferença e conivência da sociedade adulta.

É muito importante o envolvimento da escola nesta problemática, pois:

De que adianta cumprir o horário e as formalidades do cargo se as crianças que estão presas na escuridão, relegadas a um mundo de pesadelos, estão fazendo na escola um pedido de socorro? Como continuar agindo do mesmo modo, relacionando-se com as crianças, que vivem num clima de violência, e com seus pais, mantendo os mesmos objetivos de trabalho, a mesma maneira de enfocar os conteúdos e a mesma forma de avaliá-las? Se os ruídos que evidenciaram as relações com qualidade de violência estão sendo ignorados na escola, o que significa educação para cada um de nós? Para quem e para quem estamos ensinando? Qual tipo de escola estamos trabalhando para construir, uma vez que as crianças estão sendo apenas escutadas, mas não ouvidas? (SANTOS, 2002, p.198)

O ser humano é social, não vive sem o outro, “não só a produção de cada indivíduo depende da produção de todos, mas [também] a transformação de seu produto em meios de vida passa a depender de todos” (MARX apud IAMAMOTO, 2008, p. 359).

Na naturalização do homem teremos a plena objetivação de todas as potências humanas, isto é, haverá uma elevação do homem em relação às melhores potências da natureza. Já na humanização da natureza, o que irá ocorrer é a dominação da mesma pelo trabalho humano. O trabalho é, deste modo, agente da síntese e da diferença: o homem se apropria da natureza pelo trabalho e pelo trabalho se distancia dela.

Essa tendência ocorre em função das condições de existência da alienação, “[...]” identidade atribuída pela burguesia, alienada, alienante e alienadora”, que se mostra como uma “não identidade”, dando lugar a um “não-ser”, “um ser sem efetividade, [...]” (IAMAMOTO, 2008, p. 289). Em lugar de se realizar em seu trabalho o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões. Desta forma, o homem é dominado por aquilo que ele cria e isso o impede de fazer a passagem do singular para o genérico.

No processo de objetivação/apropriação e de interação com o outro, o indivíduo constrói sua individualidade. A individualidade não pode ser compreendida e vivenciada fora das condições objetivas e da atividade humana coletiva e para isso se faz necessário entender a essência e a dinâmica das sociedades. Duarte (1993) explica que a dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação/apropriação, se realiza sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. "Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história" (p.40)

Ao mesmo tempo em que é um ser singular, é um ser de relações em processo de desenvolvimento. Sua atuação no mundo e seu desenvolvimento são determinados pelas condições sócio-históricas, culturais e econômicas. Numa relação dialética, também este ser contribui e determina essas condições quando intervém coletivamente, isto é, com outros homens.

[...] fundamental para uma concepção histórico-social do processo de formação do indivíduo, é o reconhecimento da indispensável mediação, realizada por outros indivíduos, entre a pessoa que realiza o processo de apropriação, e a significação social da objetivação a ser apropriada. (DUARTE, 1993, p.46)

É a subjetivação entendida como processo individual de objetivação/apropriação que possibilita ao indivíduo singular a construção de uma individualidade diferenciada das demais. Nas relações sociais vivenciadas, cada indivíduo se apropria de um produto da história humana/social de forma diferente e objetiva-se nele, também, de forma diferenciada, "tais capacidades são mediações entre os indivíduos e o gênero humano, perpassando por todas as esferas, podendo se desenvolver mais em umas e menos em outras". (BARROCO, 2006, p. 28)

Embora os indivíduos possam viver as mesmas experiências, a apropriação dessa experiência acontece de forma diferenciada porque cada ser é único em personalidade e individualidade. São iguais e diferentes ao mesmo tempo. Iguais porque pertencem ao gênero humano e compartilham de experiências comuns e diferentes porque retotalizam essas experiências de forma individual e única.

Ao que se percebe em todas as relações teóricas feitas pelos vários autores é que a violência tem muitas nuances e que pode se apresentar disfarçada ou não e, ainda, que a forma com que os indivíduos se relacionam numa comunidade social varia historicamente e pode ser alterada. Consciente da inconclusão, inacabamento

e conforme as suas necessidades, o homem se projeta na busca de sua superação e em conformidade com o processo objetivação/apropriação. Percebe-se que o homem, enquanto Estado, possui poderes e os utiliza com extrema violência, contrariando, assim, as posições expostas por Arendt (1994), a qual diz que poder e violência não caminham juntos.

Essa violência praticada pelo Estado ocorre porque o “Estado é a forma institucionalizada do poder e substitui o arbítrio pela regra. Ele dispõe do monopólio da violência legítima, portanto, deve garantir a segurança dos indivíduos. Sua violência é exercida segundo as leis”. (MICHAUD, 2001, p.56). Ao possuir tal poder, o Estado utiliza-o da forma que o entende.

O poder e a violência podem caminhar juntos, a história da humanidade mostra o quanto os governantes utilizaram a violência contra o povo. A violência, tanto em sua dimensão física quanto simbólica, tem moldado vários aspectos da história sócio-política brasileira por muito tempo. Entre estes, poderíamos lembrar rebeliões e repressão em inúmeras formas: confrontos bélicos no período colonial, insurreições da população negra escravizada, discriminação racial, hierarquias culturais ativas, conflitos de terra, tortura brutal de prisioneiros políticos, barbaridades que os militares cometeram contra a população civil, mortes por crime violento, obstáculos sócio-econômicos insuperáveis e assim por diante.

Entretanto, não só o governo utiliza-se de seu poder para cometer violência contra o povo, a família também o faz. Em nome do poder familiar, ou seja, o poder que têm os pais sobre a pessoa e os bens dos filhos, muitos podem cometer toda forma de violência contra seus filhos e só o fazem porque possuem esse poder legitimado pela sociedade civil e jurídica. Este preceito, poder familiar, outorga aos pais o poder de exigir dos filhos obediência às suas ordens. Quando essa obediência não é alcançada por meio da fala, muitos pais querem consegui-la pela força física, constituindo-se assim a violência doméstica.

Nesta direção, no próximo item enfoca-se um pouco da história da infância e da VDCA.

2.2 UMA VISÃO HISTÓRICA DA VDCA: ASPECTO CONSTITUTIVO DA TRADIÇÃO CULTURAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA.

A violência contra a criança e o adolescente é um fenômeno global e se confunde com a história dos homens desde seus primórdios, independe de sexo, etnia, religião ou condição socioeconômica, ou seja, acontece em todas as classes sociais. Não é uma prática recente na sociedade. É algo que vem se perpetuando desde os períodos mais remotos. De Mause (1975) citado por Guerra afirma que a violência contra a criança e o adolescente é um fenômeno que se confunde com a própria história da humanidade:

A história da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar. Quanto mais atrás regressarmos na história, mais reduzido o nível de cuidado com as crianças, maior a probabilidade de que houvessem sido assassinadas, abandonadas, espancadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente (...). Na verdade, diz ainda que quanto mais se retorna ao princípio da história da humanidade, mais pais encontramos pouco envolvidos com o cuidado de seus filhos e que se hoje nos espantamos com a quantidade de crianças vítimas de violência, imagine-se que um número muito mais amplo desta categoria poderia ser encontrado quanto mais se regredisse na história. (GUERRA, 2001, p.53-56).

Sem pretender fazer uma retrospectiva histórica sobre a violência contra crianças e adolescentes, mesmo porque esta é uma tarefa difícil, ainda assim é possível saber que crianças e adolescentes ao longo da história viveram relações de agressões e maus tratos por diversas instituições sociais.

Pode-se dizer que a história da criança é uma história de discriminação e submissão. Azevedo e Guerra (2005) denominam essa história de domesticação dos adultos sobre as crianças. Essa forma de tratamento para com as crianças “[...] fez com que estas fossem concebidas durante muito tempo como seres “menores”, não merecedores de serem vistos e ouvidos [...] é uma história de discriminação e submissão.” (p.110 -111) A história da criança, conforme as autoras, se confunde com a história da humanidade. Destaca-se a trajetória dessa história na figura a seguir, linha do tempo:

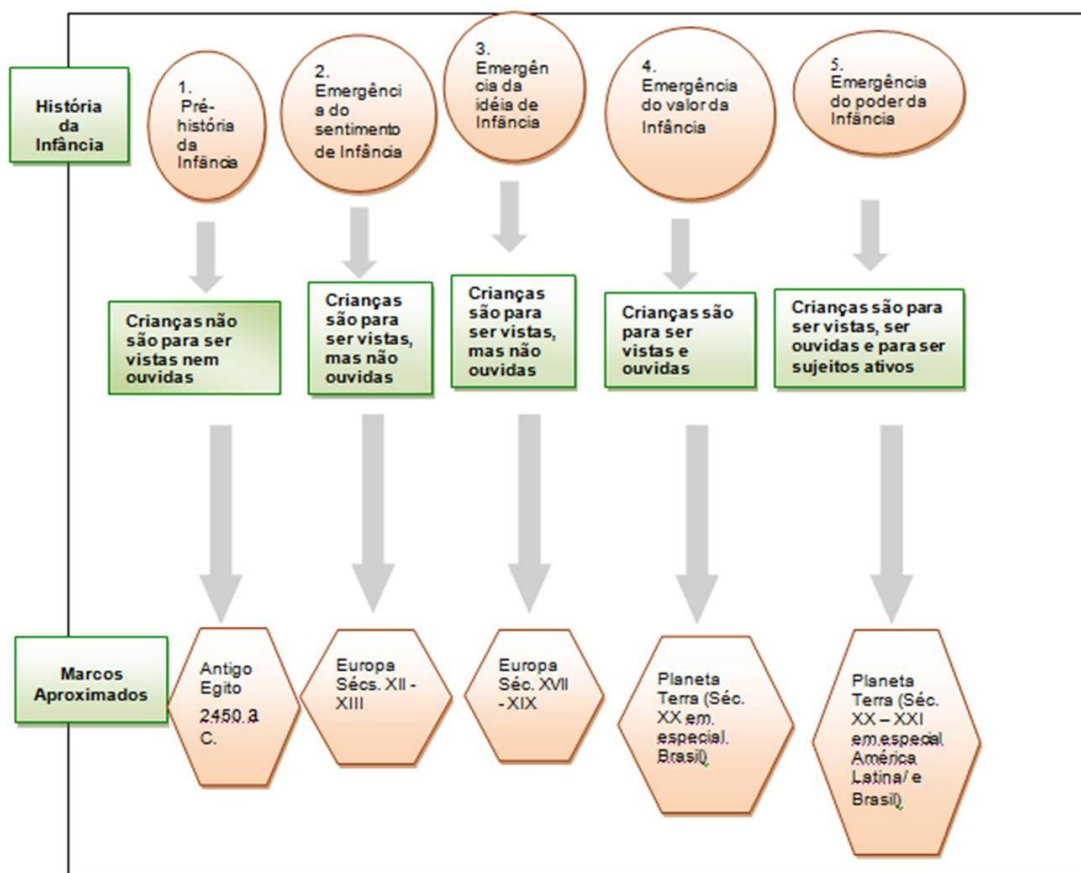


Figura 1: Linha do Tempo, “A Longa Jornada da Domesticação ao Protagonismo Infanto Juvenil”.

Fonte: Azevedo e Guerra, 2005, p. 10

As informações acima foram extraídas da fonte citada, porém, adaptadas pela autora da dissertação.

A linha do tempo permite visualizar como as crianças foram, ao longo do tempo, tratadas de forma preconceituosa, ou seja, não eram vistas nem ouvidas. Conforme Ariés (1981) a criança não era vista como um ser real, histórico, concreto, ou seja, não havia a idéia de infância. Era como se a criança não existisse enquanto ser concreto e diferenciado do adulto, haja vista sua inexistência quer no campo das artes, quer na idéia de que havia uma alma também imortal. As crianças eram vistas como miniaturas de adultos, tanto é que não se diferenciavam os trajes de adultos e crianças, bem como estas conviviam naturalmente no mundo adulto, seja nos jogos, nas festas, na sexualidade e, mais tarde, na escola. Não havia, portanto, uma idéia de infância, nem um sentimento pela infância, “O respeito às crianças era então (no século XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas:

linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo.” (ARIÉS, 1981, p. 128)

Pensando na realidade atual em que muitas crianças são mortas, espancadas/violentadas diariamente, será que se pode afirmar que as crianças de hoje vivem em melhores condições que as de ontem? Essa e outras perguntas são feitas por alguns especialistas no estudo da história da criança e do adolescente. Como se observa nas palavras abaixo:

Se ontem eram acalentados ideais de transformação em busca da identidade nacional, situando a criança como chave para o futuro da nação, hoje o que estamos fazendo com e para as crianças? Se ricas, as robotizamos e cruelmente as treinamos na escalada da competição para ocuparem os postos de poder. Como esperar que muitos deixem de se tornar os insensíveis dominadores de amanhã? Se pobres as descartamos. Não servem. Foram-se os espaços que as absorvia: as fábricas ou as imensas terras a necessitarem de enxadas. Para elas escolas pobres, hospitais pobres, moradias pobres. Se ameaçam querer mais espaço no mundo, porque é seu direito como ser humano, como afirmam as leis (e as retóricas contemporâneas), mas rapidamente as descartamos. Recusamos a crer que o bem-estar para todos nada mais é que uma ilusão. Um sonho desvairado do passado. Mera utopia. (RIZZINI, 2008, p. 17)

No cenário brasileiro, as leis e as ordens para as crianças vinham de Portugal e eram aplicadas pelos representantes da corte e da Igreja Católica. A história nos diz que, “os castigos e as ameaças foram introduzidos no Brasil colonial pelos primeiros padres da Companhia de Jesus, em 1549.” (GUERRA, 2001, p. 77). Até então, o hábito de bater nas crianças para “educá-las” não fazia parte da cultura indígena que habitava o Brasil.

A cultura da punição física como método disciplinar foi introduzida no Brasil pelos portugueses, no período da colonização, e passou a ser prática freqüente nas famílias brasileiras. Quanto mais rigorosos fossem os pais, mais valorizados pela sociedade patriarcal. As crianças eram vistas não como indivíduos que necessitam de respeito, diálogo e atenção, e sim como meros projetos de adultos. Assim deveriam se comportar como adultos mirins, sendo dóceis e bem comportadas. Ao sair do padrão desejado, a criança era severamente punida com surras que provocavam ferimentos, e com castigos humilhantes. (MALTA, 2002, p. 22).

O “cuidado” dos padres jesuítas com as crianças tinha por objetivo batizá-las e incorporá-las ao trabalho.

Os padres embora não aceitassem os castigos violentos e a matança de índios pelos portugueses, fundaram casas de recolhimento ou casas para meninos e meninas índias, nas quais, após separá-los de sua comunidade, impunham-lhes os costumes e as normas do cristianismo, tais como o casamento religioso e outros dogmas, com o intuito de introduzi-los a vida cristã do mundo. (FALEIROS e FALEIROS, 2007, p. 19)

O final do século XIX assinala grande mudança no cenário político e econômico do país, em processo de urbanização e industrialização. Com a emergência de novos saberes a família passou a ser alvo dos higienistas através da criança. Rizzini (2008) diz que o conceito de criança passa a ter novos significados e uma dimensão social que até então não existia no mundo ocidental. “A criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado.” (p.23)

A questão da infância é assumida pelo Estado, por meio de seu sistema jurídico. Com este acontecimento, segundo Rizzini (2008), a criança passa a ser vista como patrimônio da nação, a “chave para o futuro.” Um ser doce e moldável que poderia ser transformado em “homem de bem” ou num “degenerado”.

Na passagem do regime monárquico para o republicano (1889), período crucial na construção de nossa identidade nacional, a criança passou a constituir peça-chave do projeto político da época, que visava transformar o Brasil numa nação culta e civilizada, nos moldes da Europa, e atraída pelo rápido progresso alcançado na América do Norte.

A preocupação para com a infância redundou no desenvolvimento de um complexo aparato jurídico-assistencial sob a liderança do Estado, materializado segundo a concepção de uma "política de assistência e proteção ao menor", criando-se inúmeras leis e instituições, destinadas a controlar a infância pobre.

Salientava-se que a criança deveria ser (re) educada visando-se o futuro da nação; no entanto, tais palavras, transformadas em ação, revelavam que, em se tratando da infância pobre, educar tinha por meta moldá-la para a submissão. [...] Foi por esta razão que o país optou pelo investimento numa política predominantemente jurídico-assistencial de atenção à infância, em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade, ao acesso de todos. Tal opção implicou na dicotomização da infância: de um lado, a **criança** mantida sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; e do outro, o **menor**, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas/repressivas e programas assistenciais [...] estava reservada a “estadania.” (RIZZINI, 2008, p. 29).

Conforme a autora citada, até 1900 não se costumava diferenciar as fases da infância e da adolescência. Em 1927 é criado o Código de Menores, o qual ao mesmo tempo em que tornava visível a infância pobre no âmbito legalista como área de competência jurídica própria, também demarcava a diferenciação e segregação da infância, que logo passou a ser identificada como a infância dos delinquentes, abandonados e ociosos.

Desta forma a mesma autora infere que os “menores”, a partir do referido Código, passaram a ser alvos de minuciosas investigações. Investigações que objetivavam classificar o tipo de caso de cada menor e a partir disso definir qual a tutela mais indicada. Escrutinava-se a história da criança ou jovem abordando os seguintes aspectos: filiação, naturalidade, residência, precedentes, estado físico e mental, herança, relações familiares, ocupação, educação, saúde e moralidade. Após classificava-os pelo grau de perversão: “[...] se abandonado ou delinquente, se vicioso, se portador de má índole ou más tendências, se vagabundo, pervertido, libertino (“ou em perigo de ser...”)”. (RIZZINI, 2008, p. 135)

Em 1979 é criado novo Código de Menores, promulgado no Ano Internacional da Criança, fundamentado na doutrina da “situação irregular”. Poucas foram às modificações introduzidas com a entrada em vigor do Código de Menores de 79, embora em seu artigo 9º, diferentemente do Código de 1927, previa a criação de entidades de assistência e proteção ao menor, pelo Poder Público, segundo o qual deveriam criar centros especializados destinados a recepção, triagem, observação e a permanência de menores.

O exposto mostra que os dois Códigos de Menores, o de 1927 e o de 1979, possuíam características de uma intervenção estatal absoluta sobre crianças e adolescentes pobres, rotulados menores, sujeitos ao abandono e considerados potencialmente delinquentes. Desta forma eram objeto de intervenção do sistema de administração da Justiça de Menores através de um paradigma correccional repressivo, tendo como preocupação “ressocializar” as crianças e adolescentes.

A partir de 1983 nasceu o movimento pela causa do menor, Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR com base no questionamento das práticas de internação de crianças pobres e fazendo emergir novos projetos alternativos de atendimento ao menor. Esta e outras organizações resultaram em uma mobilização que gerou a revogação do Código de Menores.

Alguns fatores contribuíram para que houvesse mudanças na gestão da política da criança e do adolescente no que tange a “prioridade absoluta”. Para compreender como se desenvolveu a luta de amplos setores organizados da sociedade em defesa dos direitos da criança e do adolescente, destaca-se alguns acontecimentos importantes, que fizeram com que a violência nas suas mais diversas modalidades, seja; física, sexual, psicológica, negligência entre outras, fosse colocada na agenda da política pública brasileira, como resposta à luta nacional e internacional pelos direitos humanos e de cidadania desta população.

Santos (2004) pontua alguns fatores que contribuíram para dar maior visibilidade à questão da prioridade com a criança e o adolescente e colocá-la na agenda de setores organizados da sociedade civil e de algumas organizações governamentais e não-governamentais. Nesse percurso histórico observou-se:

- o processo de (re) democratização pelo qual vem passando o Brasil desde o final dos anos 1970, que marcou grande mobilização e articulação da sociedade, cujo processo mais tarde culminou com a promulgação da nova Constituição do Brasil e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em julho de 1990, lei complementar que regulamenta os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes;
- a criação dos Conselhos Tutelares e dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente;
- a criação e a estruturação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR, em 1985;
- a visibilidade da questão dos meninos (nas) de rua especialmente a partir da primeira metade dos anos de 1980;
- a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente de 20 de novembro de 1989, da qual o Brasil é signatário, dotada de 54 artigos, ratificada por 491 países e cujos princípios aplicam-se de maneira obrigatória aos estados e legislações nacionais de seus signatários;
- a constituição dos primeiros programas de atendimento às crianças e aos adolescentes vítimas de abuso sexual doméstico e exploração sexual comercial;
- a constituição do Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), em 1988;
- a Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara Federal que investigou a prostituição infanto-juvenil no Brasil (1993 -1994).

Importa destacar ainda que recentemente outro movimento favorável a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, o Projeto¹⁰ de Lei nº 2.654/03, elaborado pelo Laboratório de Estudos da Criança – LACRI/USP proibindo qualquer tipo de agressão física contra a criança e o adolescente. A iniciativa visava alterar o Estatuto da Criança e Adolescente e o Código Civil. Pelo texto, quem pratica qualquer tipo de castigo físico contra crianças – seja pai ou mãe, responsável ou professor – fica sujeito as medidas previstas no artigo 129 do ECA: o encaminhamento a programas de orientação familiar e se necessário, tratamento psicológico e psiquiátrico. A proposta teve como origem a Petição por uma Pedagogia Não-Violenta, manifesto difundido pela entidade do LACRI em 2004 e assinada por 232,6 mil pessoas no Brasil, Peru e Argentina até 2005.

Observa-se, no entanto, que embora os avanços decorrentes da Constituição Federal e do Estatuto no sentido de garantir a criança e o adolescente o respeito, a dignidade, a integridade física, psíquica e moral, bem como de colocá-los a salvo de qualquer tratamento desumano ou violento, constata-se que tais avanços não têm sido capazes de romper com uma cultura que admite o uso da violência. Ainda configura-se a chamada “mania de bater”, sob a alegação de isso é necessário para educar a criança.

A história mostra que o modo de tratar crianças e adolescentes, no Brasil, passou por diversos momentos e que estes sempre estiveram marcados por diversas formas de violência. Pode ser definida como uma rede, a qual envolve a violência interpessoal (doméstica, trabalho, amigos) e também a violência estrutural (oriunda do sistema social), atravessando as camadas sociais. A VDCA costuma estar associada a fatores internos da dinâmica familiar e pode ser agravada por fatores externos de responsabilidade social.

Historicamente, a violência tem sido denunciada no ambiente doméstico/familiar contra o segmento considerado pela sociedade o mais vulnerável: as mulheres, os idosos, as crianças e adolescentes de ambos os sexos. As medidas legais de proteção e as instituições de acolhimento têm sido fundamentais para o

¹⁰ Tal projeto foi aprovado em todas as Comissões da Câmara e em dezembro de 2005 quando se preparava para ir ao Senado sofreu restrições de dois deputados no sentido de submetê-lo a uma ampla discussão no plenário na tentativa de obstaculizá-lo (isto não ocorreu até hoje – Projeto parado). A criança ainda é o último ser para quem se defende a punição corporal, mesmo leve. Este Projeto foi redigido pelo LACRI e partiu de sua iniciativa.

enfrentamento a violência, sendo este um problema que diz respeito a todos. A violência de qualquer tipo, contra a criança e o adolescente é uma relação de poder.

Conforme Faleiros (2001) o marco teórico adotado atualmente para conceituar a violência contra a criança e o adolescente, fundamenta-se na teoria do poder. Para Faleiros todo poder implica numa relação, porém nem todo poder está associado à violência.

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

Uma das mais cruéis formas de violência que crianças e adolescentes sofrem é a violência doméstica. Esta se manifesta, concretamente, numa relação de poder que o adulto exerce sobre a criança, como proprietário do seu corpo. É uma relação de poder na qual estão presentes e se confrontam atores/forças pesos/poderes desiguais.

Azevedo e Guerra (2007) têm o seguinte entendimento sobre a VDCA.

Trata-se:

- de uma violência que se caracteriza como uma violência intra-classes sociais;
- de um fenômeno relacionado, mas não determinado diretamente pela violência entre classes sociais;
- de uma violência interpessoal;
- de um abuso do poder parental exercido por pais ou responsáveis;
- de um processo de vitimização em que a vítima se torna subjugada e objetificada;
- de uma forma de violação dos direitos de crianças e adolescentes enquanto direitos humanos;
- de um problema social cuja ecologia privilegiada está na família;
- de um processo tóxico que pode prolongar-se por meses e anos, ao contrário da violência extra-familiar. (MÓDULO 1 A/B, p.07)

Enquanto a violência nas ruas tem sido cenário de muitas discussões e presença intensa da mídia, com enormes destaques, com imagens divulgadas e transmitidas exaustivamente, a violência dentro da estrutura familiar ainda se mantém sob o manto do silêncio. A violência doméstica é um fenômeno que se reveste de grande complexidade e é difícil de ser quantificada, pois é praticada no

seio familiar, por pessoas que têm com a criança uma relação de consangüinidade e/ou responsabilidade e afetividade.

Os pais, ao agirem utilizando a força física para educar a criança e o adolescente, impondo suas ordens, acreditam ter poder para agir de tal forma. A negligência, o abuso psicológico a violência física e os abusos de toda espécie no ambiente familiar parecem ocorrer, principalmente, pelo fato de que ainda perdura a representação da criança como um ser menor e inferior e à idéia da supremacia e superioridade do adulto.

Esse poder e esse jeito de “educar” são explicados por Malta (2002), que enfatiza que num passado não muito distante, anterior ao ECA, os pais exerciam plenos poderes sobre seus filhos e autorizavam até mesmo os professores a punirem os alunos, pois entendiam que através da severidade, do rigor e do medo estavam educando e, assim, até os professores eram autorizados a punir fisicamente seus alunos como forma de discipliná-los. E cada professor, a depender de suas preferências e “criatividade”, usava um jeito próprio de punição que servisse de exemplo para toda a classe. Tais punições variavam das palmatórias aos castigos. Era comum o aluno ter que ajoelhar-se sobre grãos, com os braços abertos, permanecendo assim até que o professor entendesse ser suficiente. Isso com todos os colegas assistindo, para “servir de exemplo”.

A aplicação de punições por parte dos pais e professores era bem aceita e valorizada, conferindo autoridade aos mesmos. Apenas os casos extremos, que provocassem graves lesões corporais, eram considerados atos violentos. No caso de lesões leves, os pais não eram os errados mas sim os filhos, estes eram considerados como indisciplinados, merecedores dos castigos e das punições. Baseados nas atitudes relatadas acima pode-se perceber fortemente o poder adultocêntrico exercido para com a criança, como se vê a seguir:

O adulto em geral, independentemente de seu sexo, detém poder sobre a criança. Quer se trate de pai ou mãe, de avô ou avó, independente do grau de correção de suas ordens e argumentos, a criança deve submeter-se aos desígnios dos adultos. Muitas vezes a criança tem suficiente discernimento para verificar a incorreção da ordem que lhe dá o adulto. Todavia segundo as normas sociais, não lhe cabe discutir tal ordem uma vez que o adulto pode não ter razão, mas tem sempre autoridade. (SAFFIOTI, 1989, p. 50)

A cultura de uma nação é produto de um passado histórico, o qual se constrói nas relações sociais num período determinado das relações de classes.

Saffioti ainda diz que a sociedade ocidental é andocêntrica e adultocêntrica, pois se espera que as crianças se submetam a autoridade dos adultos e que as mulheres se sujeitem à autoridade do homem.

Muitos adultos de hoje foram alunos e filhos educados com surras, castigos severos, os mais diversos e, com facilidade, repetem o mesmo tipo de comportamento com seus filhos porque acreditam que punir fisicamente a criança é um direito dos pais, enquanto responsáveis primários pela socialização de crianças.

A violência doméstica contra Crianças e Adolescentes, conforme explica Azevedo (2007), é como uma “doença” silenciosa que ocorre no ambiente doméstico, ou como se costuma dizer: no chamado lar, é difícil de ser descoberto porque conta com uma grande aliada, as “paredes”, as quais têm o poder de tornar “invisível” o que se passa nestes “lares”.

Os seres humanos são frágeis como uma planta e, por isso, precisam de solo fértil e cuidados para se desenvolverem bem. O crescimento saudável de uma criança pode ser comparado ao crescimento de uma plantinha. É como uma sementinha que quando o jardineiro a cuida irá vingar/germinar, viçosa e forte. Porém, se for lançada em terra árida sem os bons cuidados do jardineiro, certamente estará vulnerável, podendo não germinar/crescer. Compreende-se que quando a semente é lançada em terra árida, se houver os cuidados zeloso de um jardineiro¹¹, é possível que as chances de seu desenvolvimento aumentem.

A metáfora da semente e da criança pode ser comparada ao crescimento de uma criança num ambiente de violência. O ambiente familiar violento é como um terreno árido que não apresenta as condições necessárias para um crescimento saudável de uma plantinha, desta forma a criança que nasce neste local esta em risco. Daí a importância de poder contar com os mecanismos de proteção, na rede de apoio social e afetiva, “os cuidados do jardineiro”, pois com este auxílio a “sementinha” poderá, mesmo que vulnerável, crescer e se desenvolver.

Cuidar e educar crianças e adolescentes não é tarefa fácil, muito pelo contrário, é um grande desafio para os pais, visto que não existe uma receita, uma fórmula que ensine como dar limites na dose certa, sem excessos de rigor ou de liberdade, porque cada ser é único e exige cuidados que nem sempre o adulto está

¹¹ Para compreender melhor a metáfora: o jardineiro seria uma rede organizada em torno da problemática da VDCA, Conselho Tutelar, Escola, Serviço Sentinela, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, enfim, uma rede de profissionais comprometidos com a defesa dos direitos da criança e/ou adolescente.

preparado para oferecer. O que às vezes parece ser uma demonstração excessiva de amor pode ser uma forma de violência contra a criança. Diante disso, acredita-se ser importante apresentar no próximo item algumas formas de violência ocorridas no ambiente doméstico contra a criança e o adolescente, como a violência psicológica, violência física, negligência e violência sexual.

2.3 FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

Destaca-se que as diferentes formas de violência não são excludentes uma da outra, mas sim cumulativas. Como exemplo pode-se citar a violência sexual que é, ao mesmo tempo, física e psicológica; a violência física é sempre também violência psicológica.

A violência psicológica é o tipo de violência que está presente em todas as formas de violência praticada contra a criança e o adolescente, é “[...] também designada como tortura psicológica, ocorre quando um adulto constantemente deprecia a criança, bloqueia seus esforços de auto-aceitação, causando-lhe grande sofrimento mental”. (GUERRA, 2001, p. 33) A violência psicológica apresenta-se de diversas maneiras e muitos adultos a cometem sem se dar conta da gravidade da sua ação sobre a criança. Malta (2002) diz que a violência psicológica é um dos mais freqüentes tipos de abuso praticados contra crianças e adolescentes, porém, é difícil de ser identificado pois não deixa sinais facilmente visíveis. Acontece no nível subjetivo, não deixa marcas físicas. Ressaltam-se como tipos mais freqüentes de violência psicológica: superproteção; permissividade; isolamento; corrupção; humilhação; tortura psicológica; exigências extremadas e rejeição.

a) Superproteção - segundo Malta (2002) à primeira vista parece ser apenas cuidado e zelo, porém, para a criança, o exagero de proteção lhes humilha e inferioriza. São consideradas incapazes e as suas possibilidades são restringidas. Muitos profissionais que atendem crianças e adolescentes com pais superprotetores, não consideram isso como sendo uma violência e assim não intervém para impedir/mudar tal comportamento dos pais. Porém, é preciso considerar a necessidade da criança de ser ajudada, visto que ela está sendo impedida de desenvolver suas potencialidades.

b) Permissividade – acontece quando os pais não sabem dar limites a criança e ao adolescente. Dão liberdade exagerada para os filhos, permitem tudo a que a criança quer. Isso prejudica gravemente o seu desenvolvimento fazendo com que os mesmos tenham dificuldades de compreender os deveres, os direitos e o respeito ao outro. “Na escola, identificar os casos de permissividade que ocorrem na família é possível através da observação e do estabelecimento do diálogo entre professor e alunos.” (MALTA, 2002, p. 50)

b) Isolamento - ocorre quando uma criança ou adolescente é impedida de participar de atividades as quais são necessárias para sua integração com o meio social, tais como atividades esportivas, lazer, passear com a família, ter contato com pessoas de diferentes grupos. Estas atividades são importantes e necessárias para que ela se desenvolva de forma saudável. O isolamento a que muitos pais submetem seus filhos ocorre pelos mais diversos motivos, alguns acham que o lazer e as amizades podem atrapalhar os estudos e o cumprimento das obrigações que lhes são dadas ou ainda por entenderem que estão protegendo-os de algum risco. Malta (2002) alerta ainda para o aumento da gravidade desta modalidade de violência em relação às crianças e adolescentes, visto que a superproteção aliada ao preconceito que algumas famílias possuem gera a tendência de isolar/afastar os mesmos do convívio social e, assim, não permitem o contato com outras pessoas.

c) Humilhação – acontece quando os pais sentem-se superiores aos seus filhos e fazem questão de demonstrar sua autoridade de forma opressora e austera. Assim, fazem com que a criança e o adolescente sintam-se inferiores, sem valor, rebaixados e humilhados. Muitas vezes agem de tal forma no ambiente doméstico e também no público, comprometendo seriamente o desenvolvimento psíquico da criança e do adolescente.

d) Tortura psicológica – são ameaças diversas (de abandono, de confinamento em local escuro, de surras e castigos) visando garantir a obediência. “O costume de povoar o imaginário infantil com personagens monstruosos e terríveis, prontos para atacar as crianças desobedientes, como as famosas histórias de “bicho papão”, do “lobo mau” [...]”. (MALTA, 2002, p. 52) Isso para o adulto pode ser engraçado, mas para a criança pode ser e ou gerar um grande transtorno psíquico.

e) Exigências extremadas – a acirrada disputa no mercado de trabalho e as novas exigências impostas pelo sistema econômico vigente fazem com que muitos

pais fiquem ansiosos e preocupados com o futuro dos seus filhos e com isso acabam preenchendo (com cursos, atividades extra-escolares) todo o tempo dos filhos de forma exagerada. Além disso, muitos pais para darem conta dos afazeres do dia a dia, atividades domésticas e trabalho fora de casa, recorrem aos filhos para auxiliá-los e, assim, sobrecarregam-nos com atividades de modo a preencher todo o tempo da criança, deixando-a sem tempo para brincar, estudar, enfim, fazer coisas que são próprias da criança, transformando-os em adultos antes do tempo “[...] Passam a exigir um desempenho às vezes superior à capacidade dos mesmos, deixando-os numa situação de angústia frente às cobranças que recebem, sentindo-se incapazes de corresponder às expectativas”. (MALTA, 2002, p. 52).

Muitos pais projetam nos filhos seus próprios desejos e aspirações, sonham em vê-los diplomados, não aceitando ou admitindo o fracasso escolar. Desta forma, quando não ocorre o destaque escolar a criança e o adolescente se sentem culpados e frustrados, pois não conseguiram corresponder as expectativas dos seus pais. Guerra (2001) explica que as famílias vêem seus filhos de forma diferente, ou seja, de acordo com a classe econômica a qual pertencem. Para a classe burguesa, a criança é considerada como alguém que deve ser investido a médio e em longo prazo. A educação dela significa um investimento para o capital familiar. De modo diferente a classe operária vê na criança mais uma boca para alimentar e a incerteza dos benefícios que trará amanhã. Ou seja, em outras palavras, ela pode significar ganhos ou perdas para a família. Pode-se dizer, conforme Guerra, que a sociedade responde às exigências da criança em termos do seu modo de produção, suas estruturas, sua organização.

f) Rejeição – é a violência que ocorre quando os pais não aceitam os filhos como eles realmente são. Sendo muito freqüente ainda com os filhos nascidos de gravidez indesejada, com filhos após a separação conjugal e também com crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência. A rejeição pode ocorrer também quando aquilo que os pais desejaram ou idealizaram para os filhos não acontece, quando os mesmos não corresponderam as suas expectativas.

g) Corrupção - acontece quando o adulto usa a criança ou o adolescente para praticar algum delito/crime, ou seja, induz a alguma conduta não aceita socialmente, tais como, tráfico de drogas, prostituição, vandalismo entre outros.

Do ponto de vista profissional, a violência psicológica deve ser tratada como uma questão de saúde mental. É preciso uma intervenção no âmbito das relações

familiares e comunitárias, levando em conta a relação da criança e/ou adolescente com todos os adultos que a cercam: pais, parentes, responsáveis e professores. O foco do atendimento prestado é o sofrimento psíquico da criança e/ou adolescente. Desta forma devem ser enfocados aspectos culturais, educativos e afetivos buscando-se transformar as relações de dominação, incluindo o tratamento dos agressores, para interromper o ciclo de violência.

A violência física é mais fácil de perceber do que a violência psicológica, pois, segundo Guerra (2001), é “... um ato executado com intenção percebida, de causar dano físico à outra pessoa. O dano físico pode ir desde a imposição de uma leve dor, passando por um tapa, até o assassinato”. (p. 33). A autora salienta ainda que as chamadas punições “mais leves” são uma porta aberta para quadros de violência mais graves. Acrescenta-se que os países¹² que têm em sua legislação a proibição corporal às suas crianças, desde as mais simples as mais severas, conseguiram reduzir consideravelmente a VDCA.

A violência física pode ser praticada por agressão com tapas, objetos contundentes, espancamentos, queimaduras, fraturas, cortes ou qualquer outra ação que provoque dor ou lesões corporais e ainda tortura e supressão da alimentação¹³ como caráter punitivo, enfim, que poderão causar invalidez permanente ou temporária. Importante destacar que tais agressões físicas podem levar a morte da criança ou do adolescente, denominando-se assim como violência fatal. A violência fatal é “[...] muitas vezes bastante subestimada em função das dificuldades de se detectar as reais causas de morte.” (AZEVEDO e GUERRA, Módulo 3 A/B, 2007, p. 19);

A violência sexual ou abuso sexual doméstico é classificado como,

[...] todo o jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre um ou mias adultos e uma criança menos de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa. (AZEVEDO e GUERRA, Módulo 3 A/B 2007, p.8)

¹² “A experiência sueca, implantada desde 1979, através de uma legislação que proíbe a punição corporal tem oferecido bons frutos, na medida em que os índices de violência doméstica têm sido extremamente reduzidos.” (AZEVEDO e GUERRA, Módulo 3A/B, 2007 p. 14)

¹³ Para saber sobre a ação do agressor que suprime a alimentação da criança e do adolescente, sugere-se a leitura da obra, **“Uma criança tratada como “coisa”**. “A história tem dois objetivos: o primeiro é informar ao leitor como uma mãe e um pai carinhoso e protetor pode se transformar num frio monstro abusador, que desafoga frustrações numa criança desamparada; o segundo é a sobrevivência e o triunfo sobre condições de desigualdades que parecem insuperáveis” (PELZER, 1999, p. 149)

Conforme as autoras quando se trata de abuso sexual doméstico deve-se substituir a definição da expressão **adulto** por, “**pais** (biológicos, por afinidade), responsáveis (tutores...), parentes (irmãos, avós, tios, primos...)” (AZEVEDO e GUERRA, Módulo 3 A/B, 2007, p. 8). Por tratar-se de uma violência doméstica classifica-se como incestuosa. Entende-se por incesto as relações sexuais mantidas com criança de zero a 18 anos, seja uma relação de consangüinidade, seja de afinidade ou responsabilidade. Incesto são relações praticadas entre pessoas que a lei e/ou os costumes proíbem de casar-se.

As autoras acima definem violência sexual doméstica contra crianças e adolescentes pontuando três aspectos a considerar:

1º todo ato, jogo ou relação sexual, isto é, de natureza **erótica**, destinada a buscar o **prazer** sexual; 2º heterossexual ou homossexual conforme os protagonistas sejam do mesmo sexo (pai – filho, irmão – irmão, avô – neto, tio – sobrinho etc.), ou de sexo diferente (pai – filha, mãe – filho, irmão – irmã, avô – neta, tio – sobrinha etc.); 3º a vítima deve ser necessariamente uma criança (até 12 anos) ou um adolescente (de 12 a 18 anos) no Brasil; 4º a finalidade é **sempre** o prazer do(s), **responsável(is) único(s) pelas práticas sexuais abusivas** ainda que em alguns casos possa ocorrer a estimulação sexual da criança e/ou adolescente vítima. (AZEVEDO e GUERRA, Módulo 3 A/B 2007p.08 - 09)

Importante salientar que a violência sexual engloba muitas modalidades, dentre as quais se destaca a seguir:

a) com contato físico, ter ou manter relação genital, sexo anal, sexo oral, contato manual com os órgãos sexuais descobertos, com ou sem penetração de dedos, contato com os seios desnudos, simulação de relação sexual interfemoral, beijos eróticos, toques sexualizados nas nádegas, coxas, pernas, ou genitais ou seios cobertos (com ou sem violência, forçados ou não).

b) sem contato físico com forma verbalizada, sedução sutil, descrição de práticas sexuais, uso contínuo de linguagem sexual, uso de termos sexuais codificados que só a vítima discerne o significado (palavras de duplo sentido).

c) sem emprego de força física, a proximidade do agressor com a criança ou adolescentes facilita, não sendo necessário assim usar a força, pois é geralmente alguém que ela confia.

d) mediante emprego da força física;

e) de forma visualizada, colocar a vítima em contato com materiais de cunho pornográfico (objetos eróticos, revistas ou filmes); deixar a vítima presenciar relações sexuais, exibição sensual dos órgãos genitais, espionar ou olhar de forma ostensiva partes do corpo da vítima causando-lhe constrangimento.

Malta (2002) enfatiza que esse tipo de violência pode levar a consequências graves, pois “interrompe de modo brusco o desenvolvimento natural de sua sexualidade [...] afetando sua estrutura psíquica por toda a sua vida”. (p.36). Furniss (1993); Perrone e Nannini (1995) citados por Faleiros e Faleiros identificam:

[...] nos abusos repetitivos uma dinâmica que gera uma sorte de “enfeitiçamento” que mantém a pessoa vitimizada como que “seqüestrada” e envolvida em uma armadilha da qual não pode e nem sabe como se livrar. Esse processo de aprisionamento é constituído através de uma trama emocional contraditória de amor/ódio, sedução/ameaça, o que faz com que a vítima aterrorizada, permaneça imobilizada ou “anestesiada”. Essa trama se mantém e se solidifica através de rituais, do silêncio, da chantagem e de uma forma de comunicação muito particular. (FALEIROS e FALEIROS, 2007 p. 40)

Outra forma de violência freqüentemente praticada por pais ou responsáveis contra crianças e adolescentes é a negligência a qual se configura quando os pais ou responsáveis falham em termos de alimentar, de vestir adequadamente seus filhos. A negligência pode ser detectada nos aspectos referentes ao atendimento da saúde, educação, higiene e supervisão das crianças e dos adolescentes. Malta (2002) define negligência com as seguintes características: saúde, quando as necessidades não são atendidas, não são consideradas importantes para os pais; educação, os pais se omitem na educação dos filhos. Não os estimulam a estudar, não valorizam o seu aprendizado, não se envolvem delegando para a escola ou a terceiros a responsabilidade pela educação; higiene, ocorre quando há descuido da higiene pessoal da criança e do local em que ela vive, prejudicando com isso a sua saúde e seu desenvolvimento; supervisão, pais ou responsáveis que deixam crianças sozinhas sem a supervisão de um adulto em horários inadequados e em locais que ofereçam perigo para a criança.

Salienta-se a importância de distinguir a prática da negligência por parte dos familiares da falta de condições dos mesmos em proporcionarem a assistência necessária aos filhos. A negligência nem sempre está associada com a perversão, muitas vezes ela ocorre por desconhecimento das necessidades básicas da pessoa

negligenciada. Como, por exemplo, as mães adolescentes que não sabem alimentar e cuidar da higiene de seus filhos, carecendo de informações e acompanhamentos.

É necessário analisar o contexto social em que a família está inserida, (nível de informação, acesso aos serviços públicos, distribuição de renda, entre outros) para poder constatar se a negligência ocorreu por não se prover de recursos econômicos necessários, ou por falta de interesse, omissão por fazer pouco caso com a criança, não reconhecê-la como sujeito de direitos civis, políticos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

A negligência é o tipo de violência mais difícil para delimitação, pelo fato de estar intrinsecamente relacionada às questões estruturais da sociedade. Deve-se considerar que muitos casos de negligência são agravados pela falta de acesso aos serviços essenciais, pela desigual distribuição de renda, ou seja, grande parte das famílias encontra-se em situação de pobreza, dificultando o suprimento das necessidades básicas dos filhos. Desta forma, observa-se que existem dois tipos de agentes negligenciadores, o agente interno e o externo. Considera-se agente interno a família ou um membro desta e externo o poder público.

Portanto, é preciso saber distinguir a prática de negligência da falta de condições materiais de sobrevivência. Por isso, é no espaço público que devemos tentar compreender o drama da violência contra crianças, que ocorrem no âmbito privado.

Importa destacar que não se pode negar que muitas das crianças e/ou adolescentes acabam apresentando na escola a violência que sofrem no ambiente doméstico. São revoltadas, agressivas, tanto com colegas como com os professores, apresentam baixo desempenho escolar, problemas de indisciplina, auto-estima baixa, perda de confiança, dentre outros fatores. Os professores podem detectar ou identificar através do diálogo e da observação as crianças e/ou adolescentes que sofrem VDCA pelos sintomas que elas apresentam. Os sinais podem ser evidenciados a nível físico e/ou a nível psicológico.

Ressalta-se, porém que se deve ter o máximo de cuidado, pois um aspecto isolado não indica sinal de abuso ou violência, mas sim o resultado de um conjunto de fatores que levam a suspeita. Daí a importância de fazer a notificação para os órgãos competentes, para que, com o auxílio de profissionais que atuam nessa área, possam elaborar o diagnóstico. Segundo Malta (2002); Azevedo e Guerra (2007);

Faleiros e Faleiros (2007) alguns sintomas de violência, especificamente da violência sexual e física são:

- Mudanças extremas, súbitas e inexplicadas no comportamento infantil ou adolescente, como no apetite (anorexias, bulimias), mudanças na escola, mudanças de humor etc.;

- Pesadelos freqüentes, padrões de sono perturbado, medo do escuro, suores, gritos ou agitação noturna;

- Regressão a comportamentos infantis tais como choro excessivo, enurese, chupar dedos;

- Roupas rasgadas ou manchadas de sangue;

- Hemorragia vaginal ou retal, dor ao urinar ou cólicas intestinais, genitais com prurido ou inchados ou secreção vaginal, evidência de infecções genitais;

- Qualquer interesse ou conhecimento súbito e não usuais sobre questões sexuais. Outros sinais são quando uma criança desenvolve brincadeiras sexuais persistentes com amigos, brinquedos ou animais ou quando começa a masturbar-se compulsivamente;

- Medo de certa pessoa ou um sentimento generalizado de desagrado ao ser deixada sozinha em algum lugar ou com alguém;

- Comportamento agressivo, raiva, comportamento disruptivo, alheamento, fuga, mau desempenho escolar;

- Uma série de dores e problemas físicos tais como erupções na pele, vômitos e dores de cabeça sem qualquer explicação médica;

- Gravidez precoce;

- Poucas relações com colegas, companheiros;

- Não quer mudar de roupa frente a outras pessoas;

- Fuga de casa, prática de delitos;

- Tentativa de suicídio, depressões crônicas;

- Diz ter sido atacado (a) sexualmente por parente ou responsável;

- Prostituição infanto-juvenil;

- Toxicomania e alcoolismo;

- Contusões corporais que sejam indicativas do uso de cintos, de fivelas de cintos etc.;

- Contusões inexplicadas ou que aparecem em partes do corpo que geralmente não sofrem com as quedas e golpes habituais enfrentados pelas crianças em seu

cotidiano como, por exemplo, rosto, cabeça, costas, abdômen, entre outros, aí deve-se suspeitar de violência física, pois o adulto ao atingir a criança, tende a fazê-lo de cima para baixo. Eventualmente toda a criança pode apresentar ferimentos ou hematomas provocados por quedas ou pequenos acidentes nas brincadeiras diárias, essas lesões se apresentam em algumas regiões do corpo, joelhos, pernas, cotovelos etc;

- Pequenas marcas circulares de queimaduras que apareçam no rosto, nos braços, nas mãos, nas nádegas, nas plantas dos pés e que podem ter sido causadas por cigarro;

- Queimaduras com a aparência de uma *luva* nas mãos, nos pés ou com marcas estranhas nas nádegas, indicativas de que a criança foi submersa ou obrigada a sentar-se em líquidos quentes;

- Queimaduras que revelam em sua forma o contorno do objeto que as produziu: ferro elétrico, aquecedor etc.;

- Ferimentos produzidos pela fricção de uma corda, geralmente surgidos nos braços, nos pés, no tórax e que são o resultado da criança ter sido amarrada;

- Fraturas inexplicadas do nariz, do rosto, das pernas, das vértebras, ou de outras partes do corpo;

- Feridas em diferentes estágios de cicatrização que apareçam de modo uniforme ou em grupos;

- Marcas de dentadas humanas, especialmente aquelas que correspondam ao tamanho das de um adulto;

- A criança e/ou adolescente desconfia dos contatos com adultos;

- Está sempre alerta esperando que algo ruim aconteça;

- Sujeito a mudanças freqüentes e severas de humor;

- Tem receio dos pais e evita, muitas vezes, a sua casa (quando é estudante procura chegar cedo à escola e dela sair bem mais tarde);

- Apreensivo quando outras crianças começam a chorar;

- Demonstra comportamentos que poderiam ser considerados como extremos (agressivos, ou excessivamente tímidos, passivos, submissos, retraídos);

- Demonstra mudanças súbitas no desempenho escolar ou no comportamento;

- Apresenta dificuldades de aprendizagem não atribuíveis a problemas físicos específicos ou a problemas no próprio ambiente escolar;

- Revela que está sofrendo violência física.

Assim, pelo exposto até o momento, não há como negar que qualquer forma de violência seja ela física, psicológica, moral ou de outras formas, é algo prejudicial para as crianças e adolescentes. A violência está enraizada na sociedade e é repassada, inclusive através das famílias. É essa relação, família/sociedade que se abordará no próximo item.

2.4 FAMÍLIA: REFLEXO DAS CONDIÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS, ECONOMICAS E POLÍTICAS DA SOCIEDADE

Família é o conceito que aparece e desaparece das teorias sociais e humanas, ora acusada de gênese de todos os males, ora exaltada como provedora do corpo e da alma. (SAWAIA, 2005, p, 41)

A família é uma instituição carregada de valores morais, religiosos e ideológicos. Tais valores são modificados através dos tempos. Como bem explica Sawaia e Sarti, (2005), a família aparece e desaparece das teorias sociais. Ora é enaltecida, ora é demonizada. Fato observado é que a família teve seus laços esgarçados, dificultando assim a definição dos contornos que a delimitam. Sarti expõe que as mudanças decorrentes da revolução industrial fizeram com que fosse instituída a dimensão privada da família. As transformações no mundo do trabalho e o desenvolvimento tecnológico trouxeram significativas mudanças à mesma. Para melhor compreender essa dinâmica recuperam-se alguns acontecimentos, os quais foram marcantes no redimensionamento das relações familiares.

Na década de 1960, em âmbito mundial, difundiu-se a pílula anticoncepcional. Este acontecimento - descoberta da ciência, interferiu definitivamente na sexualidade feminina, pois separou a sexualidade da reprodução. Esse invento da ciência fez com que a mulher recriasse sua vida e sua sexualidade para além da maternidade. Ampliou-se o papel social do universo feminino, “a pílula, associada a outro fenômeno social, a saber, o trabalho remunerado, abalou os alicerces familiares [...]” (SARTI, 2005, p 21- 22). Mas os avanços referentes às tecnologias reprodutivas não param por aí, nos anos de 1980 a inseminação artificial e a fertilização *in vitro* são outros recursos disponíveis no mercado, trazendo mais mudanças. Dissociou-se a gravidez da relação sexual e, conseqüentemente, a idéia de família e de parentesco. Pode-se dizer que os avanços tecnológicos “[...]”

reforçam a maternidade e seu valor social, sobretudo no que se refere à manutenção do padrão de relações de gênero”. (SARTI, 2005, p. 22)

Como se observa, os inventos tecnológicos e as novas descobertas da ciência fizeram com que fossem ampliadas as possibilidades de inserção da mulher no mundo social e com isso o “modelo” de família ganhou novos contornos. O papel da mulher foi redefinido. Paralelamente, mudanças são visíveis também no aspecto econômico, o qual incide de forma relevante nas relações familiares.

O modelo de família ganhou novos contornos a partir de acontecimentos como a emancipação feminina, que redefiniu o papel social da mulher e o novo modelo de desenvolvimento econômico, o qual teve como consequência o empobrecimento das famílias. Estes fenômenos sociais modificam as relações familiares. Sendo destaque, nestas modificações, o relacionamento e o comportamento dos pais para com os filhos, por isso não pode passar despercebida a violência ocorrida no ambiente doméstico. Malta sobre este aspecto tem a seguinte posição:

A questão da violência doméstica só pode ser entendida dentro do contexto social mais amplo, pois a estrutura familiar não está isolada da estrutura da sociedade. Uma está contida na outra, influenciando as relações entre as pessoas. A exclusão social, o autoritarismo, o abuso de poder, as imensas desigualdades entre povos, raças, classes, e gêneros, são elementos que desencadeiam estresse, competitividade, sentimento de humilhação e de revolta, falta de diálogo e de respeito ao outro. Estes elementos da estrutura social se inserem na estrutura familiar sem que seus membros se dêem conta, desencadeando relações carregadas de intolerância e violência, atingindo principalmente a criança, por encontrar-se em condições de maior vulnerabilidade. (MALTA, 2002, p.13).

Malta (2002) e Sarti (2005) entendem que as relações familiares não são imutáveis, elas são sensíveis ao momento histórico, cultural, social e econômico que a sociedade vive. As transformações societárias provocam uma mudança nos vínculos familiares, muitas vezes fragilizando estes vínculos no contexto social.

As mudanças são particularmente difíceis, uma vez que as experiências vividas e simbolizadas na família têm como referência, a respeito desta, definições cristalizadas que são socialmente instituídas pelos dispositivos jurídicos, médicos, psicológicos, religiosos e pedagógicos, enfim, pelos dispositivos disciplinares existentes em nossa sociedade, os quais têm nos meios de comunicação um veículo fundamental, além de suas instituições específicas. (SARTI, 2005, p. 23)

A família ou o denominado lar pode ser um espaço para a expressão da afetividade e segurança física e emocional, mas também pode ser o único espaço em que seja possível “externalizar” ou “livrar-se” de todas as formas de violência a que se está submetido no espaço público. Ao observar as falas trazidas pelas autoras acima se pode perceber que existe uma relação entre violência doméstica e a organização da sociedade.

Minayo (1994) salienta que a família é uma organização social complexa onde ocorrem as relações primárias e se constroem os processos identificatórios. É também um espaço onde se definem os papéis de gênero, cultura de classe e se reproduzem as bases do poder. Nesse espaço acontecem as discussões dos filhos com os pais, as decisões sobre o futuro e os limites das condições de suas possibilidades. A família é, assim, o espaço do afeto e também do conflito e das contradições. A família é a responsável pela socialização das crianças e por isso muitas vezes utiliza-se de métodos severos e rigorosos, acreditando ser a melhor maneira de educar e disciplinar seus filhos.

Alcock, citado por Pereira (2004), explica que a família possui um caráter contraditório não sendo um espaço de prática do bem, mas, sim local conturbado de permanentes tensões e divergências. A família é como qualquer outra instituição e, portanto, deve ser vista como uma unidade em que ao mesmo tempo em que é forte também é fraca. Forte por ser um espaço privilegiado de solidariedade onde os indivíduos encontram refúgio e amparo em suas inseguranças. Ainda porque é na família que se dão as regras, a reprodução humana, a socialização das crianças e os ensinamentos que serão para a vida toda. Fraca pelo fato de ser submissa ao Estado, não estando livre da tirania, da violência e dos confinamentos. Como bem define,

A estrutura familiar não é uma ilha isolada do contexto histórico, econômico, cultural e social, mas um dos subsistemas em que se encontram presentes e se enfrentam os poderes estruturados e estruturantes da sociedade. Autoritarismo, machismo, preconceitos e conflitos em geral articulam-se com as condições de vida das famílias, e as questões de poder se manifestam nas relações afetivas e na sexualidade. É nesse contexto de poder que deve ser analisada e compreendida a violência de adultos contra crianças e adolescentes. (FALEIROS e FALEIROS, 2006, p. 46)

Visto a relação existente entre a violência ocorrida no ambiente doméstico com o contexto social no qual a família esta inserida, faz-se necessário analisar,

ainda que de forma sucinta, como vem se constituído a sociedade brasileira. Ao observarmos as últimas décadas é possível perceber o acirramento da questão social, como observam alguns autores a questão social denomina-se por um desastre social. Tal desastre vem se constituindo na banalização da vida e isso também é causa de violência. Logicamente não se trata de examinar aqui essa problemática em sua amplitude e profundidade, mas apenas trazer algumas questões das últimas décadas que podem ajudar a entender melhor o cenário brasileiro para contextualizar a relação do Estado com a família e o direcionamento das políticas sociais, como sugere:

É imprescindível analisar aspectos centrais da política econômica como índices de inflação, taxas de juros, taxas de importação/exportação, distribuição do produto interno bruto nos orçamentos das políticas econômica e social, grau de autonomia do Estado na condução da política econômica, acordos assinados com organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional, grau de acumulação e concentração de riqueza socialmente produzida, de modo a mostrar seus efeitos sobre a conformação das políticas sociais. (BEHRING, 2006, p.44)

Na década de 1970 a crise mundial atinge o Brasil, levando ao esgotamento do modelo desenvolvimentista de industrialização do país, fazendo com que este enfrentasse um processo de transformação. Behring (2006) afirma que todas as pressões para a reconfiguração da função do Estado ocorridas nos anos de 1980 e 1990 e seus desdobramentos para a política social estão articuladas com a reação da burguesia diante da crise do capital. A mesma autora usa para explicar melhor essa “reconfiguração” o conceito mandeliano¹⁴ de capitalismo maduro. Maduro por que,

é uma referência ao desenvolvimento pleno das possibilidades do capital, considerando esgotado seu papel civilizatório. Assim, a idéia de maduro remete ao aprofundamento e à visibilidade de suas contradições fundamentais, e às decorrentes tendências da barbarização da vida social. (BEHRING, p.113)

¹⁴ Mandeliano vem de Mandel, Ernest, falecido em 1996, em seu O Capitalismo tardio (1982), foi o de apreender como as variáveis que compõe a lei do valor, e que se comportam de forma parcialmente independente entre si, manifestaram-se ao longo da história do capitalismo, em especial em sua fase tardia ou madura, aberta após 1945

Para compreender melhor os impactos da crise, lamamoto (2008) explica que a crise ou recessão impulsiona o deslocamento espacial de capitais, ou seja, busca novos espaços de exploração.

Com estas transformações, pode-se afirmar que o Estado brasileiro torna-se incompetente para reorientar o crescimento econômico. Nesse processo os direitos sofreram um retrocesso, o mundo avançado, capitalista, caiu numa grande e profunda recessão, gerando uma grande crise de acumulação, ocasionando várias expressões da questão social: a pobreza, o desemprego, a violência, entre outros problemas dramáticos. Silva (2004) explica que no período entre 1970 e 1980 o Sistema de Proteção Social caminhou sob a ótica do “autoritarismo da ditadura militar, fazendo com que a expansão dos programas e serviços sociais passasse a funcionar como compensação à repressão e ao arbítrio, aliada a grande demanda posta na conjuntura anterior”. (p. 22)

Na década seguinte, 1980 – 1982, uma nova crise nos Estados Unidos. O Estado brasileiro nesse momento encontrava-se em estado de penúria, com endividamento elevado. Na análise mandeliana, Behring (2006), não se vislumbrava a recuperação do capital devido ao contexto econômico global, considerando o peso dos Estados Unidos. Para Mandel apud Behring, as políticas neoliberais não dariam conta e não seriam suficientes para a retomada do crescimento.

Devido os impasses econômicos este período foi considerado pelos economistas como sendo a “década perdida”, perdida pelo fato da economia ter sofrido uma estagnação, porém, por outro lado, obteve-se um grande avanço na organização dos movimentos sociais populares, como bem define:

[...] verificando-se forte eclosão dos denominados “novos movimentos sociais” e a estruturação do que se convencionou chamar de “sindicalismo autêntico”, além do reordenamento dos partidos políticos com estruturação de novos partidos, entre estes o Partido dos Trabalhadores, o Movimento Autêntico do PMDB, dos partidos, então clandestinos da esquerda, além da intensa atuação da igreja. (SILVA, 2004, p.22)

Junto com a crise econômica o Brasil experimentava um pacto social democrático que se explicitou na Constituição de 1988, a constituição do conceito de Seguridade Social que incorporou a Assistência Social, junto com a Previdência Social e a Saúde. Este pacto social é decorrente da ampla mobilização destes

movimentos sociais, os quais organizados de forma ampla relutavam pela não aceitação dos pressupostos neoliberais.

Na década de 1990, Batista (1999) afirma que a crise econômica impulsionou os países centrais¹⁵ através de seus burocratas técnicos e teóricos, inverteram a centralidade da discussão da crise e afirmaram que o responsável pela crise do Estado era o próprio Estado com seus excessivos gastos com a área social, por isso pregaram que o intervencionismo estatal, ou seja, o Estado de Bem-Estar Social¹⁶ é antiprodutivo e antieconômico. Como observa Silva (2004), “registra-se também forte reação das elites conservadoras no Congresso, impedindo a regulamentação dos direitos sociais indicados na Constituição de 1988.” (p.23). Batista (1999), na mesma direção de Silva, diz que a reação contrária a regulamentação dos direitos sociais fundamenta-se apresentando algumas críticas ao Estado de Bem-Estar Social, quais sejam: o Estado gasta mais do que arrecada, provocando uma crise fiscal; o crescimento da produtividade pressionaria para baixar a taxa de lucros, e isso desestimula o investimento devido à baixa acumulação; não consegue eliminar a pobreza, mas estimula o paternalismo estatal e torna os pobres dependentes, impedindo a competitividade entre as pessoas.

Baseados nas críticas ao Estado de Bem-Estar, o discurso neoliberal diz que a solução para o problema é a adoção dos princípios neoliberais. Estes vêm sendo afirmados desde o fim da década de 1970. Porém, é principalmente na década de 1980 e 1990, que se expandiu mundialmente como um valor estratégico para a mudança social.

Para dotar os princípios neoliberais os governos foram obrigados a promover uma ampla reforma no aparelho estatal e concomitantemente desmantelou-se o Estado de Bem-Estar Social. Assim, governos de diversos países abriram as portas para o neoliberalismo e conseqüentemente para o agravamento da situação social.

¹⁵ Thatcher – Inglaterra; Regan – Estados Unidos da América do Norte; Kohl – Alemanha.

¹⁶ “Para dar conta das crescentes demandas sociais – advindas, principalmente da “questão social”, então desencadeada – a que se viu obrigado a responder, o Estado capitalista, até por uma questão de sobrevivência, renunciou a sua posição equidistante de arbítrio social para tornar-se francamente interventor. E, nesse papel, ele não passou só a regular com mais veemência a economia e a sociedade, mas também a empreender ações sociais, prover benefícios e exercer atividades empresarias. [...] assumindo um forte papel regulador, dando origem ao Estado de Bem –Estar Social” (PERREIRA, 2002, p.30).

No Brasil o neoliberalismo teve início com o governo Sarney, intensifica-se na era Collor e se consagrou com o governo Fernando Henrique Cardoso, o qual levou adiante a política do mercado em nome do aumento da competitividade da economia nacional. “Portanto, as questões sociais e seu enfrentamento e, nesse âmbito, as políticas sociais, foram objeto de verdadeiro descaso”. (SILVA, 2004, p 18)

Importa salientar que os princípios neoliberais não deixaram de ser implantados com o término do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, pois o governo Luiz Inácio Lula da Silva manteve a política econômica herdada do seu antecessor, “sustentado por uma ampla aliança integrada pelo Partido dos Trabalhadores, que se constitui sujeito fundamental na luta social pelo avanço das conquistas sociais dos anos 1980, no Brasil” (SILVA, 2004, p.24).

Sader (2004) faz a mesma inferência e diz que, “[...] literalmente, o governo assumiu a administração da crise herdada, sem avançar para sua superação positiva, e sim dando seguimento às orientações do governo anterior, cuja política seguiu fielmente as diretrizes do FMI” (p. 86). Porém, recentemente Sader¹⁷ (2010) faz outra análise da conjuntura política do governo, afirma que após a maior crise da história enfrentada pelo governo e o PT em 2005, outra história passa a ser constituída, pode-se dizer que se inicia uma nova fase do governo. O ajuste fiscal que até então tinha sido o foco central passa a ser substituído pela apropriação da centralidade do desenvolvimento econômico, estreitamente ligado às políticas redistributivas. Pode-se dizer que o Estado retomou seu papel de indutor do crescimento econômico e promotor do conjunto de políticas econômicas, passando a dar outro olhar a fisionomia do país. Em outras palavras:

[...] desconstruíram alguns dos principais supostos do ideário neoliberal: o de que a economia deveria primeiro crescer, para depois redistribuir; que elevação real dos salários leva inevitavelmente à inflação; que o Estado mínimo interessa aos que não necessitam do Estado; que o que chamam de “inchaço” do Estado é a contratação de médicos, enfermeiros, professores e tantos outros servidores públicos, para fazer política social e não para burocratas sem função social. Reiteram como os bancos públicos e o mercado interno de consumo popular foram decisivos para que o Brasil

¹⁷ “(Como se pode ver, entre outros textos, na análise de Nelson Barbosa sobre as duas fases da política econômica do governo Lula, no livro “O Brasil, entre o passado e o futuro”, organizado por Emir Sader e por Marco Aurélio Garcia, editoras Boitempo e Perseu Abramo, recém publicado.)” (SADER, 2010, p. 01)

saísse rápido da crise e para que os pobres não pagassem o preço mais duro dela. (SADER, 2010, p.02)

Portanto, iniciou-se na década de 1990 uma ampla Reforma do Estado, adotando os princípios neoliberais, os quais incentivam a competitividade, o individualismo, a mercantilização dos bens sociais (saúde, educação, entre outros). Segundo Soares (2003), com o corte do Estado aos investimentos nos bens e serviços básicos como educação, saúde, habitação e outros mais para a população, estes ficaram sob o comando do “mercado” sendo que as conseqüências mais graves foram para a população mais pobre, devido suas dificuldades de acesso a estes serviços. Nesta lógica, os gastos públicos são centralizados em programas seletivos e focalizados contra a pobreza, sendo necessário provar indigência, para incluir-se nos programas sociais.

Assim, “a assistência tem se constituído o instrumento privilegiado do Estado para enfrentar a questão social sob a aparência de ação compensatória das desigualdades sociais”. (SPOSATI [et.al 2003, p. 27-28) Conforme a autora, essa forma de ação compensatória acaba transformando o usuário em um ser conformado, um beneficiário assistido.

Além disso, o neoliberalismo desagrega grupos organizados tais como os sindicatos, desativando, assim, os mecanismos de negociação e eliminando direitos adquiridos, por isso é contra os sindicatos, associações representativas, movimento social, porque toda a manifestação associativa, segundo a doutrina neoliberal, é uma violação da liberdade. Segundo Sposati (2003), a doutrina neoliberal se opõe a estes movimentos pelo fato destes proporcionarem espaços de esclarecimentos, de formação de opinião, discussões e mobilizações, que supõe a liberdade e a resistência a opressão. Ainda porque se entende que a coletividade é um somatório de forças na direção da soberania popular.

A reforma provocou medidas com objetivos de tornar a poupança pública negativa para positiva. Para tanto, o governo entregou as empresas estatais ao setor privado. O lema da reforma do Estado passou a ser Privatização. Privatizou-se segundo o receituário do FMI e do BID, empresas federais e estaduais que produziam bens materiais e serviços a população, transferindo para o setor privado os bens e serviços públicos, os quais eram vistos como ineficientes. Partindo destas indicações, entende-se “[...] que o esforço à difusão da cultura privatista e liberal,

trazida pelo neoliberalismo, neste mesmo período, cria obstáculos à universalização dos direitos sociais [...]” (SPOSATI, 2003, p. 41).

Salienta Batista (1999) que as políticas neoliberais reduziram sensivelmente o papel do Estado como gerador de empregos e serviços às classes médias e baixas, privatizaram as empresas públicas (o que sempre implica em fortes perdas de postos de trabalho), abriram o mercado interno às importações, arruinando um enorme contingente de pequenas e médias empresas, desregularam o funcionamento dos grandes grupos econômicos (principalmente estrangeiros) facilitando a concentração/desnacionalização empresarial, impuseram estruturas fiscais regressivas (mais impostos sobre o consumo e menos sobre os benefícios dos grandes grupos, etc.) Entende-se que isso é “[...] decorrente da drástica redução das despesas efetuadas como conseqüências do aprofundamento da dívida pública, e da adoção de políticas recessivas impostas nos acordos com o Fundo Monetário Internacional” (SPOSATI, 2003, p. 93). Tudo isso acentuou a desestruturação dos tecidos sociais mais frágeis, que vinham sofrendo importantes deteriorações desde os anos de 1970 e 1980.

Sposati afirma que o cenário acima apresentado gerou um grande mal-estar na sociedade, agravando a questão social, gerando desemprego, subemprego, baixos salários, enfim, o neoliberalismo causou uma transformação no mundo do trabalho e conseqüentemente na esfera social. Entre todos os fenômenos e efeitos produzidos pelo neoliberalismo sentiu-se cotidianamente o agravamento da desigualdade social com o empobrecimento de grande parte da população e o desemprego em massa, ou seja, “[...] as alternativas neoliberais não apenas ampliam as estruturas de desigualdade social como geram novas condições de desigualdade no acesso aos bens sociais”. (SOARES, 2003, p. 39)

Soares (2001), em seus estudos sobre os efeitos do ajuste neoliberal na América Latina, nos alerta que nos anos 80, a população em situação de pobreza na América Latina alcançou o patamar de 41% do total (cerca de 135,9 milhões de pessoas), quantitativo que se eleva para 43% no ano de 1986 (abrangendo cerca de 171,2 milhões de pessoas). Este aumento de 34,3 milhões de pessoas pobres contém 19 milhões de pessoas na situação de indigência, tanto na zona urbana como na rural.

Além disso, sua pesquisa nos ajuda a perceber a concentração de renda nas mãos de poucos em nosso país. Ela nos aponta que “o perfil da distribuição de renda no Brasil em 1990 é, em termos comparativos, um dos mais perversos, como os 105 mais ricos se apropriando de quase metade (485) do total dos rendimentos ocupados”. (SOARES, 2001, p. 165)

O projeto neoliberal na América Latina trouxe-nos, como resultado mais notável, uma modificação na estrutura social da pobreza, dado que cresceu a dicotomia existente entre os pobres e ricos. A magnitude da pobreza latino-americana desmente as expectativas de que o mercado traria a justiça social, através da distribuição de renda acumulada.

A implementação da política neoliberal, na qual o Estado cada vez mais se desresponsabiliza das políticas sociais, não possibilita a proteção integral por parte do Estado e da sociedade para a população infanto-juvenil. E isso nos leva a uma afirmação concreta baseada no cenário brasileiro, a de que a política social deve constituir-se de forma com que se ofereçam alternativas realistas de participação cidadã, ao invés da restrição.

Para além do voluntarismo e da subsidiaridade típica dos arranjos informais de provisão social, há que se resgatar a política, e com ela, as condições para sua confiabilidade e coerência, as quais se assentam no conhecimento o mais criterioso possível da realidade e no comprometimento público com as legítimas demandas e necessidades sociais reveladas por este conhecimento. (PEREIRA, 2004, p.40)

A falta de investimentos em políticas sociais básicas (saúde, educação, moradia, assistência social, esporte, cultura, lazer) se constitui em violação de direitos sociais básicos, deixando principalmente crianças e adolescentes sujeitos ao desamparo e ao abandono social, vivendo como indigentes.

Nas famílias, vemos pais desempregados, alcoolizados, dupla jornada de trabalho das mães. Nas escolas a desmotivação dos profissionais, uma pedagogia ultrapassada e a falta de programas de esporte, cultura, lazer e profissionalização remetem a criança e o adolescente a situação de ausência de perspectiva social e de vida. São grandes as chances de termos, como consequência, a violência doméstica.

A pobreza não pode ser considerada causa determinante para a violência, porém, “[...] em suas entranhas gesta-se um processo cumulativo de fragilização social que condiciona a trajetória de grande número de crianças e adolescentes privados de comida, de casa, de proteção, de escola, com acentuação das relações violentas intrafamiliares”. (FALEIROS, 1998, p.48)

A pobreza gera fome e esta miséria social, criando, assim, um círculo vicioso entre a pobreza-fome-pobreza. Desta forma, a pobreza é a maior prova de violação dos direitos humanos e que pode propiciar inúmeras situações, inclusive a violência doméstica contra crianças e adolescentes. Pergunta-se então: qual a relação entre política social e violência doméstica sofrida por crianças e adolescentes?

Como é sabido, o cenário de condições favoráveis as conquistas sociais relacionadas às crianças e adolescentes, foram propiciadas pela ampla mobilização da sociedade civil a qual passou a clamar para que o governo tomasse providência e colocasse a temática na agenda de prioridades.

3. BASE METODOLÓGICA DO ESTUDO

Antes de adentrar no processo metodológico que embasou este estudo é oportuno que se faça algumas considerações dos princípios da formação do assistente social e o compromisso profissional com a pesquisa. Na seqüência apresentam-se os aspectos teórico-metodológicos orientadores desta pesquisa.

Este capítulo estabelece o tipo de estudo – Pesquisa de Campo, realizado com profissionais da Educação de duas escolas da rede pública municipal de São Leopoldo RS. Expõe os principais elementos da metodologia como: definição da natureza da pesquisa (dialética e qualitativa), dos participantes do estudo; procedimentos de coleta de dados (população, instrumento, amostra); organização e análise dos dados.

3.1 OS PRINCÍPIOS DA PROFISSÃO E A PESQUISA.

O Código de Ética dos assistentes sociais indica um rumo ético-político para o exercício da profissão e estabelece como valor ético central o compromisso com a liberdade. Implica, portanto, no compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Fundado nestas escolhas tal projeto compromete-se com a defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional.

A defesa intransigente dos direitos humanos apresenta, como contrapartida, a recusa de todas as formas de autoritarismo. Requer com isso uma condução democrática do trabalho do Serviço Social, reforçando a democracia na vida social. Pensar o projeto profissional,

supõe uma *dupla dimensão*: de um lado, as condições macrosocietária, que estabelecem o terreno sócio-histórico em que se exerce a profissão, seus limites e possibilidades; e, de outro, as respostas sócio-históricas, ético-políticas e técnicas de agentes profissionais a esse contexto, as quais traduzem como esses limites e possibilidades são analisados, apropriados e projetados pelos assistentes sociais. (IAMAMOTO, 2008, p. 222)

A direção do exercício profissional, conforme autora acima, decorre de uma relativa autonomia. Sendo a legislação profissional um forte instrumento do respaldo para a defesa da sua autonomia, por explicitar princípios com valores éticos, competências e atribuições, referenciando o conhecimento específico como algo essencial para o exercício profissional. Contando, portanto, com a força da lei e sendo passível de reclamação judicial.

A formação em Serviço Social explicita em seus princípios fundantes:

O reconhecimento da liberdade como valor ético central, que requer o reconhecimento da autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais e de seus direitos;
A defesa intransigente dos direitos humanos contra todo tipo de arbítrio e autoritarismo;
A defesa, aprofundamento e consolidação da cidadania e da democracia, entendida como socialização da participação política, da cultura e da riqueza produzida;
O posicionamento a favor da equidade e da justiça social, que implica a universalidade no acesso a bens e serviços e a gestão democrática;
O empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e a garantia do pluralismo;
O compromisso com a qualidade dos serviços prestados na articulação com outros profissionais e trabalhadores. (BRASIL, 1993, p.01)

Analisando profundamente as premissas dos princípios da profissão, pode-se inferir que quando houver a negação dos mesmos, os direitos básicos não são garantidos, o que pode implicar no fenômeno da violência. Iamamoto (2008) afirma que a criação do projeto profissional da profissão não foi criado ou construído balizado no interesse específico da categoria profissional, pois, tal projeto não está voltado apenas a essa categoria profissional. É justamente a dimensão de universalidade o fator que eleva o projeto. “Isto porque ele estabelece um norte, quanto à forma de operar o trabalho cotidiano, impregnando-o de interesses da coletividade ou da “grande política”, [...]” (IAMAMOTO, 2008, p. 227)

A aproximação e a escolha pela problemática pesquisada estão profundamente imbricadas com o princípio da “defesa intransigente dos direitos humanos contra todo tipo de arbítrio e autoritarismo”. (BRASIL, 1993, p. 01) Pode-se dizer que a pesquisa é também é um compromisso do assistente social, visto que a profissão denomina-se eminentemente interventiva, que busca estratégias de enfrentamento às diversas expressões da questão social, busca para isso o desvelamento da realidade. Conforme o que segue:

A pesquisa de situações concretas, aliadas as suas determinações macrosociais, é condição necessária tanto para superar a defasagem entre o discurso genérico sobre a realidade social e os fenômenos singulares com que o assistente social se defronta no seu cotidiano quanto para desvelar as possibilidades de ação contidas na realidade. (IAMAMOTO, 2008, p 466)

Foram balizadores desta pesquisa a idéia do compromisso profissional do assistente social na defesa intransigente dos direitos humanos e da noção de totalidade a qual é necessária para compreender a realidade social dentro da qual se insere o fenômeno da VDCA. Como abaixo se destaca,

[...] a importância da investigação para aprimorar o próprio processo de trabalho, produzindo conhecimentos sobre o seu modo de constituição, sobre os desafios do contexto social no qual estão inseridos e que lhes condiciona, das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, no estado, nas políticas sociais, exigindo de nós avaliações atualizadas que contemplem múltiplas áreas do saber e sua interconexão necessária; sobre as características dos sujeitos com os quais trabalhamos, sua condição e modo de vida, sobre os novos espaços sócio-ocupacionais que são vislumbrados pela categoria, sobre velhos e importantes espaços por nós ocupados que, metamorfoseados pelas políticas neoliberais, exigem ressignificações e a busca de alternativas para que não percamos direitos conquistados, avanços decorrentes de muitas lutas do povo brasileiro. (PRATES, 2005, p.131 - 132)

Por meio dessa idéia foram definidos os aspectos teórico-metodológicos orientadores desta pesquisa, os quais serão descritos nos itens a seguir.

3.2 OPÇÃO PELA PESQUISA QUALITATIVA

Optou-se pela pesquisa de campo com princípios qualitativos, pelo fato de compreender que os sujeitos estudados constituem e são constituídos de valores e significados, que não podem ser medidos somente enquanto dados quantitativos. Para Triviños (1987, p. 131) “[...] a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados.”

Para Triviños (id.), o significado é de importância vital, pois ele entende que os “significados que os sujeitos davam aos fenômenos dependiam essencialmente dos pressupostos culturais próprios do meio que alimentavam sua existência” (id.). Explica, ainda, que foi a partir dessa concepção que derivou o aprofundamento da

pesquisa semi-estruturada e da observação livre ou observação qualitativa, pois buscava apreender “o que pensavam os sujeitos sobre suas experiências, sua vida, seus projetos [...], objetivando detectar os significados que as pessoas davam aos fenômenos” (id.).

Martinelli (1999) enfatiza três pressupostos importantes para fundamentar a pesquisa qualitativa:

Um primeiro pressuposto é o do reconhecimento da singularidade do sujeito. [...] segundo pressuposto é que essas pesquisas partem do reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito e não apenas as suas circunstâncias de vida. [...] terceiro pressuposto, que se expressa no reconhecimento de que conhecer o modo de vida do sujeito pressupõe o conhecimento de sua experiência social. (p.22 e 23)

Baseado nestes pressupostos, este estudo é guiado pelo método científico do materialismo-dialético-histórico. Para se compreender um fenômeno deve-se buscar a sua essência, investigar criteriosamente para se obter a totalidade, uma totalidade compreendida no movimento histórico e dialético. Isso significa adentrar numa realidade e numa totalidade que, por estar em movimento, são provisórias. Portanto, sua apreensão é sempre parcial.

Consideram-se elementos centrais a serem observados no processo de reflexão, construídos sob a perspectiva de uma concepção dialética de mundo: a totalidade, o processo histórico e o permanente movimento. Desta forma, apresentam-se a seguir estes elementos.

A reflexão sobre a totalidade fundamenta a compreensão de que a experiência social não é um campo isolado da sociedade. Ela faz parte de um todo, sendo influenciada e configurada por ele. Por exemplo, projetos desenvolvidos com crianças e adolescentes em situação de violência não podem ser lidos e refletidos sem que sejam considerados os diversos contextos que perpassam suas ações, tais como o cotidiano das famílias, a violência social e doméstica, o trabalho infantil, a exploração sexual comercial, o tráfico e uso de drogas. Estas e outras situações fazem parte do contexto que justifica a existência de certos projetos e determina os tipos de desafios que terão de enfrentar, balizando ações necessárias e tipos de conhecimentos a serem aprofundados e produzidos.

Observa-se que a experiência em si também é composta de partes que só podem ser compreendidas e analisadas no seu conjunto. A forma de gestão adotada pela experiência, por exemplo, influenciará no perfil de profissional escolhido e no tipo de metodologia a ser aplicada.

E, assim,

Portanto analisar um fenômeno, uma situação concreta, a luz da totalidade, não significa exaurir todos os fatos, mas problematizá-los de forma interrelacionada, buscando as determinações que uns tem sobre os outros para melhor interpretar a realidade. (PRATES, 2005, p.134)

E, nas palavras de Kosik,

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 1989, p.42).

Portanto, analisar um fenômeno no interior da concepção dialética significa buscar a unidade entre o teórico e o prático, entre a particularidade e a realidade social mais ampla.

Com isto vincula-se o debate à historicidade que permite desnaturalizar situações já dadas como comuns no dia-a-dia e situá-las nas lógicas da disputa de poder, além da compreensão do porque alguns sujeitos sociais se destacam em determinados domínios de política e outros não, e por que algumas concepções se tornam hegemônicas e outras não. “A historicidade é o movimento que realizam estes sujeitos ou instituições, é o reconhecimento da processualidade que há na sua história constitutiva”. (PRATES, 2005, p. 143)

É, portanto,

[...] uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto. Isto é, os fenômenos econômicos e sociais são produtos da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos. (MINAYO, 1998, p. 68)

Neste sentido, a contradição se expressa pelo contraditório, ou seja, a contradição existe se existir elementos opostos. Na ausência total de elementos opostos não existe a contradição. Sendo assim, compreende-se que a unidade dos contrários se estabelece, visto que a contradição encerra pelos menos dois termos que se opõem, mas que são inseparáveis exemplos: sem vida, não há morte; sem

morte não há vida; sem o fácil, não há o difícil; não há burguesia, sem proletariado; não há proletariado sem burguesia.

Na verdade **a contradição dialética**, mais do que uma relação de exclusão, é uma inclusão plena, concreta dos contrários - uma negação inclusiva. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é, pois é da determinação e negação do outro que decorre a existência de propriedade de cada fenômeno. (PRATES, 2005, p.136)

A dialética jamais separa os contrários, ela os apresenta em sua unidade indissociável. Como por exemplo, quando o proletariado desaparecer como classe explorada, então a burguesia desaparecerá como classe exploradora.

3.3 OS SUJEITOS PESQUISADOS E O LOCAL DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.

A pesquisa de campo, através da amostragem intencional, ocorreu em duas escolas da rede pública municipal de São Leopoldo¹⁸, cidade cuja população é de: 209.611 (IBGE – estimativa de 01/07/2005). Na rede municipal existem atualmente 36 escolas de Ensino Fundamental e 08 escolas de Educação Infantil.

As escolas pesquisadas localizam-se em regiões geográficas diferentes. Uma localiza-se na periferia, local que apresenta sérios problemas de violência e drogas na comunidade. A outra escola localiza-se num ponto mais estruturado da cidade, localizada em um bairro nobre da cidade, diferenciando-se, portanto, da maioria das outras escolas do município.

Inicialmente o projeto foi constituído para apresentação na seleção do mestrado do PPGSS. Em seguida buscou-se o contato com a Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo para a apresentação do projeto de pesquisa. Após a aprovação do Comitê Científico do PPGSS e do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC, ocorreu o retorno a Secretaria de Educação para apresentação formal do projeto. O projeto foi estudado pela Coordenação Pedagógica e aceito. A partir de então, iniciaram-se as tratativas junto às escolas para a realização da pesquisa.

Através de contato telefônico realizou-se agendamento com as direções das escolas selecionadas, para a apresentação do projeto a fim de obter autorização

¹⁸ Localizada no Vale do Rio dos Sinos, a cerca de 30 km da capital Porto Alegre.

para a realização da pesquisa. Após autorização deu-se seqüência para a realização da mesma.

O grupo de sujeitos pesquisados foi constituído por (04) professores, (02) diretores, (02) supervisores, (01) zelador, (01) secretário de escola, perfazendo um total de (10) sujeitos entrevistados, conforme segue (APÊNDICE A). Além dos supervisores, diretores e professores outros sujeitos que se fazem presente junto às crianças/alunos tais como: o secretário de escola e o zelador foram ouvidos, por entendermos que também são educadores e que precisam ter voz no processo educacional.

Para a garantia do anonimato, os sujeitos entrevistados foram identificados com siglas e números, optando-se pela seguinte legenda: diretores (DT); supervisores (SP); professores (PF); zelador (SG); secretário de escola (SE).

A escolha dos professores teve como critério as séries que atuam: (02) professores das séries iniciais (1ª ou 2ª séries) e (02) professores das séries finais (7ª ou 8ª séries) do Ensino Fundamental, obedecendo ainda um segundo critério: ter concluído estágio probatório. Seguiu-se o critério da conclusão do estágio probatório para o secretário de escola e também para o zelador. Após informação fornecida pela direção e supervisão da escola, referentes ao tempo de trabalho dos professores, do secretário de escola e do auxiliar de serviços gerais, efetuou-se um sorteio entre o universo dos sujeitos “aptos” a serem entrevistados. Quanto aos diretores e supervisores, sendo únicos nas escolas, não houve critério para escolha, visto que automaticamente foram definidos.

Para a realização do estudo utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada como técnica fundamental de coleta de dados, com base em quatro roteiros/formulários. A entrevista segundo Minayo (1998) proporciona a possibilidade de “discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (p. 108). Este tipo de entrevista ampliou as possibilidades de se discorrer acerca do tema abordado. Foram organizados quatro roteiros de questões, (APÊNDICE B) destinou-se às diretoras; (APÊNDICE C) destinou-se as supervisoras; (APÊNDICE D) destinou-se aos professores; (APÊNDICE E) destinou-se ao secretário de escola e zelador.

Solicitou-se a todos os sujeitos que participaram das entrevistas que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F) e, informado a cada um dos entrevistados sobre o caráter confidencial dos dados e da

pretensão de divulgar posteriormente os resultados. Pretende-se publicar os achados da pesquisa em Artigos para revistas, em Congressos e em Jornais. Será entregue uma cópia impressa ou CD-R para a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo - SEMED e para a Secretaria de Assistência Cidadania e Inclusão Social - SACIS.

As entrevistas duraram, em média, aproximadamente de vinte e cinco a trinta minutos e foram realizadas pela pesquisadora no período de março a abril de 2009, de acordo com agendamento de dia e local previamente estabelecidos. Todas as entrevistas aconteceram nas próprias escolas onde os pesquisados trabalham: salas dos professores, sala da direção, sala da supervisão escolar e pátio da escola conforme sugestão de um dos pesquisados.

As dez entrevistas foram gravadas com a devida permissão dos sujeitos, com o objetivo de manter a maior fidedignidade às respostas dadas, não perdendo nenhuma informação importante. Ao efetuar a transcrição constituiu-se um material de quarenta e cinco (45) páginas. Após a transcrição dos dados, estes foram meticulosamente analisados visando apreender os limites e as possibilidades dos profissionais da Educação no que concerne ao enfrentamento e a prevenção a VDCA. Descreve-se no próximo item como ocorreu a análise dos dados coletados nas entrevistas.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados realizou-se a análise dos mesmos com intuito de responder ao problema de pesquisa. Salieta-se que obteve-se apoio no referencial teórico elaborado anteriormente, ou seja, a dialética crítica.

De acordo com Minayo (1998), a análise dos dados é parte de uma busca teórica e prática no campo das investigações sociais. E visa atingir três objetivos:

- *ultrapassagem da incerteza*: o que eu percebo na mensagem, estará lá realmente contido? Minha leitura será válida e generalizável?
- *enriquecimento da leitura*: como ultrapassar o olhar imediato e espontâneo e já fecundo em si, para atingir a compreensão de significações, a descoberta de conteúdos e estruturas latentes?
- *integração das descobertas* que vão além da aparência, num quadro de referência da totalidade social no que as mensagens se inserem. (p. 197 – 198)

Para analisar os dados da presente pesquisa, adotou-se a Análise denominada: *Análise Textual Discursiva ATD*. O autor de referência desta análise é Moraes (2007), ele acredita que a mesma apresenta uma metodologia que permite a profundidade na análise da pesquisa proposta. Esse tipo de análise “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (p 11). Entende-se que analisar dados vai além de descrevê-los ou escrever sobre. Esta atividade exige criticidade e posicionamento por parte do pesquisador.

Para proceder e aprofundar a compreensão do fenômeno investigado, Moraes trabalha organizando argumentos em torno de quatro focos, os quais descreveremos a seguir:

O primeiro foco, desmontagem dos textos, denominado de processo de **unitarização**, em que estão sendo examinados os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingirem unidades constituintes. Segundo o autor, o próprio pesquisador decide em que medida fragmentará seus textos, podendo resultar em unidades de análise de maior ou de menor amplitude. A unitarização pode ser efetuada em três momentos distintos:

- 1 – fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
 - 2 – reescrita de cada unidade de modo que assumam um significado, o mais completo possível em si mesma;
 - 3 – atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.
- (MORAES, 2007, p.19)

O segundo foco, estabelecimento de relações, denominado de **categorização** implicará construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários poderão ser reunidos na formação de conjuntos, os quais possuam proximidade, possibilitando a formação de categorias. “É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise”. (MORAES, 2007, p. 23). As categorias construídas estarão relacionadas ao tema/problema pesquisado.

Quanto ao terceiro foco, captando o novo emergente, o mesmo constituir-se-á na construção de **metatextos** analíticos que expressarão os sentidos emergentes do conjunto de textos. Para a construção dos metatextos é necessário “[...] inspiração e intuição resultante da impregnação intensa no fenômeno investigado. Significa a

essência da teorização do pesquisador sobre os fenômenos que investiga”. (MORAES, 2007, p. 34)

No quarto foco, **processo auto-organizado**, constituir-se-á um processo entendido como um ciclo de análise textual qualitativa: desconstrução/comunicação/emergência, desvelando novas compreensões. Pode-se descrever esse processo conforme a figura a seguir:

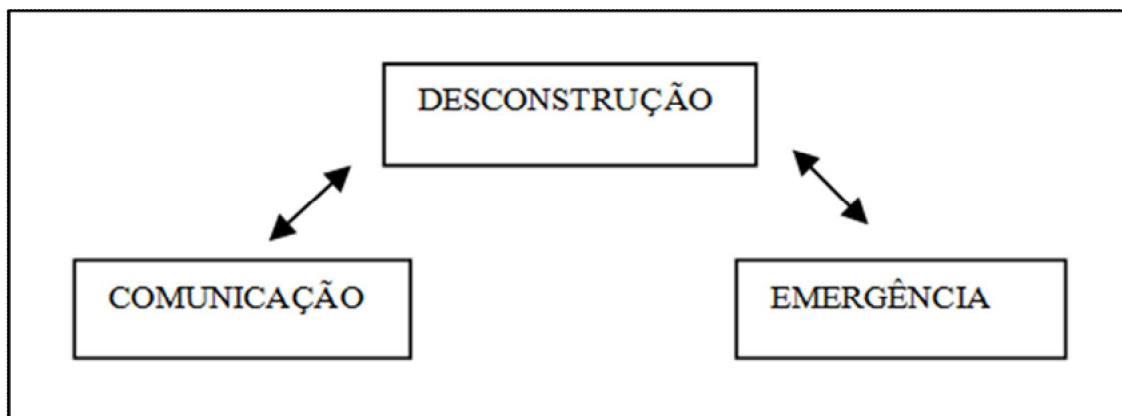


Figura 2: Ciclo da análise textual discursiva.

Fonte: MOARES, 2007, p. 41.

As informações acima foram extraídas da fonte citada, porém, adaptadas pela autora da Dissertação.

Pode-se afirmar que esse é um processo auto-organizado que possui três componentes. Sendo definido ou comparado pelo seguinte:

Esse processo em seu todo é comparado a uma tempestade de luz. Consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, forma-se “flashes” fugazes de raio de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar novas compreensões alcançadas ao longo da análise. (MORAES, 2007, p. 12 -13)

Conforme a citação descrita acima, à análise textual discursiva (ATD) consiste no aprofundamento e mergulho em processos discursivos e tem como objetivo atingir aprendizagens em forma de compreensões reconstruídas dos discursos, resultando na comunicação do aprendido. O pesquisador, nesse sentido, está inserido como sujeito histórico, com participação na construção de novos discursos.

Neste ponto, o diálogo se torna elemento fundamental, uma vez que possibilita a obtenção de muitas informações necessárias à compreensão do sentido das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa.

Moraes afirma que a análise textual discursiva (ATD) compreende que toda leitura de um texto é uma interpretação, não existindo a possibilidade de uma objetividade e neutralidade neste processo. Nesse sentido, o material textual submetido à análise é marcado pela subjetividade e modos de interpretação e compreensão de todos os sujeitos que participaram de sua produção. “As análises textuais se concentram na análise de mensagens, da linguagem, do discurso, ainda que seu “corpus” não seja necessariamente verbal, podendo referir-se a outras representações simbólicas” (MORAES, 2007, p. 141).

De acordo com este autor, esta modalidade de análise pretende uma leitura aprofundada e rigorosa dos materiais textuais, utilizando a descrição e interpretação para uma compreensão mais elaborada dos fenômenos e dos discursos.

Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragens dos argumentos e informações retiradas dos textos. Uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionadas com critério e perspicácia, é capaz de dar aos leitores uma imagem fiel dos fenômenos que descreve. (MORAES, 2007, p. 35)

O momento da interpretação é um ponto importante da análise textual discursiva, no qual as descrições são relacionadas ao referencial teórico, mostrando novas compreensões dos fenômenos investigados. De acordo com Moraes, a produção de metatextos é um processo de construção e reconstrução recursivo, em que o pesquisador ao mesmo tempo em que constrói uma compreensão maior dos fenômenos que investiga, consegue comunicar os resultados da análise com maior precisão e qualidade. Assim, para a construção do metatexto é importante inserir as falas do entrevistado, de modo que os resultados comunicados expressem as teorias e idéias dos sujeitos autores dos textos analisados.

Compreende-se a análise textual discursiva a partir de dois movimentos opostos e ao mesmo tempo complementares. Primeiro é feita a desconstrução também denominada de unitarização, cuja análise consiste em focalizar os fenômenos investigados, análise propriamente dita.

Num segundo momento propiciam-se as condições para a emergência de novos entendimentos. “Enquanto o primeiro é um exercício racionalizado de fragmentação e isolamento de elementos de base do fenômeno investigado, o segundo é um movimento intuitivo de reconstrução”. (id. 2007 p.44-45) O

pesquisador precisa estar atento para o “raio” que surgirá em meio da tempestade e assim, captar os elementos essenciais. Este é o momento da “[...] explicitação de luzes sobre o fenômeno, em forma de metatextos [...]” (id.).

Para maior compreensão da ATD o autor ressalta que esta assume pressuposto que a localizam entre os extremos da AC e a AD, como se apresenta na figura, abaixo:

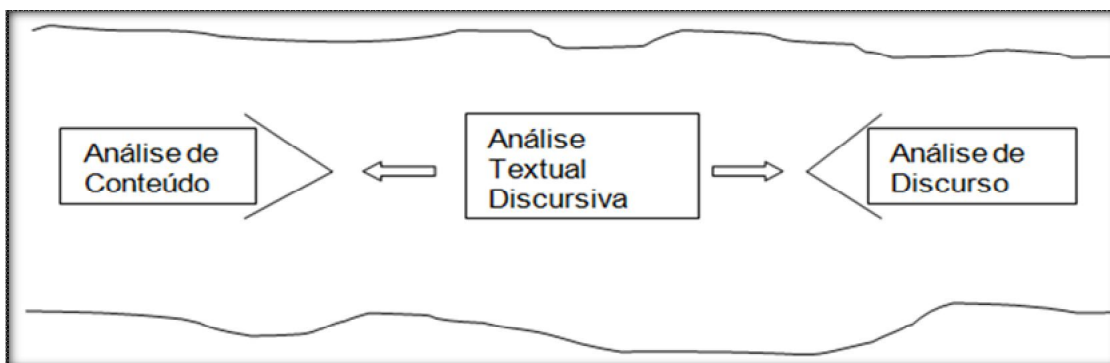


Figura 3: AC e AD num contínuo de características polarizadas.

Fonte: MORAES, 2007, p 141

As informações acima foram extraídas da fonte citada, porém, adaptadas pela autora da Dissertação.

Moraes compara a AC com o um movimentar-se rio abaixo, em favor da correnteza. Enquanto que a AD vai ao sentido contrário da correnteza, movimentar-se rio acima. A ATD insere-se em ambos.

Assim, o capítulo seguinte objetiva demonstrar o movimento dos sujeitos pesquisados com relação ao fenômeno da VDCA. Apresentar-se-á a síntese das falas dos participantes do estudo. Concomitante a descrição chega-se a conclusão de que os profissionais da Educação são extremamente importantes para agirem nas situações em que crianças e adolescentes são vítimas de VDCA, bem como na questão da prevenção de novos casos.

4. O OLHAR DA ESCOLA SOBRE O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.

A partir da sistematização do processo de categorização das falas dos sujeitos participantes deste estudo, chegou-se a cinco categorias finais: violência, sensibilidade do reconhecimento e identificação da VDCA, vitimização do professor, sofrimento do professor, rede de apoio.

Estas categorias emergiram de um processo que seguiu a orientação metodológica proposta por Moraes (2007). Construiu-se assim, as categorias iniciais, intermediárias e finais com objetivo de descrever e interpretar o conteúdo das falas dos sujeitos. Nesse movimento como infere Moraes,

[...] participam intensamente conhecimentos tácitos do pesquisador, exigindo-se, entretanto, um controle sobre esses saberes, de modo que o ponto de vista do pesquisador não se transforme em fator único de interpretação, mas que as perspectivas dos outros participantes também sejam consideradas. (2007, p.101)

As análises realizadas não são estanques, dadas como definitivas porque a realidade não é imóvel, mas permeada de mudanças e não se podem ignorar as suas transformações.

Atuando num contexto em que a violência contra a criança e o adolescente se torna cada dia mais presente no cotidiano da população, cabe às diferentes instituições sociais uma reflexão e a busca do seu papel no enfrentamento a essa situação. Combater a violência que muitas vezes inicia dentro de casa ou em locais que deveriam proteger abrigar e socializar as pessoas é uma tarefa que exige o envolvimento de uma rede de proteção integral em que a escola se destaca como possuidora de responsabilidade social ampliada. Mas, sem suas vivências seria impossível pensar este estudo, visto que é na prática que são evidenciadas muitas questões pertinentes a efetiva da proteção da criança e do adolescente. É no desvelamento da realidade que são identificados os entraves e potencialidades.

Nesta lógica, o presente capítulo tem como intuito descrever as falas e movimentos dos sujeitos pesquisados nas escolas da rede pública municipal do município de São Leopoldo.

4.1 OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO CONCEITUANDO A VIOLÊNCIA.

Sobre a **categoria violência** os pesquisados possuem as seguintes compreensões sobre o fenômeno:

Os professores:

Violência acho que toda a agressão partida sem palavras, sem conversas, pode ser verbal também, o tipo de resposta que tu não está disposta a receber é uma violência. (PF 04)

É qualquer tipo de agressão, violência é isso, agressão verbal, agressão física. Agressão na atitude. Às vezes tu nem abre a boca, mas a tua atitude já agressiva, é isso. (PF 03)

Qualquer ato que, não sei, agrida né, ha, eu não sei talvez seja isso. [...] Ah eu acho que é uma ofensa, não precisa ser necessariamente algo físico, mas algo verbal sei lá, qualquer eu não sei definir assim. (PF 02)

Violência para mim não é só a física, é a violência verbal, as brigas os desentendimentos. Então, eu não vejo como uma coisa que possa se observar só fisicamente, moralmente eu acredito que existam muitas formas de violência. (PF 01)

Os supervisores:

Tem vários tipos de violência, tem a verbal, tem a violência que eles sofrem em casa e que aqui na escola eles não sofrem que é a violência doméstica. (SP 02)

A violência que não é só a física, ela é a violência verbal. Tu não machucas só o corpo porque com a palavra às vezes tu fere muito mais. Porque um tapa tu dá e logo passou e com a palavra dependendo o tipo de palavra que tu usa, isso vai machucar. (SP 01)

Os diretores:

Eu acho que é toda a forma de agressão, seja ela direta ou indireta, porque tem também a violência velada né, ao invés de agredir fisicamente às vezes tu agride muito mais pela palavra e acho que isso é coisa que dentro da nossa profissão tem que tomar o maior cuidado porque o professor ele tanto pode construir como pode destruir. (DT 01)

Violência penso que tudo aquilo que fere né, seja na questão emocional, física, que te fere como pessoa, que te trás aspectos negativos isso é uma violência, ou, te priva da tua liberdade do direito de ir e vir né isso, te constrange, então tudo que vai te causar dor, sofrimento acredito que sejam violências. (DT 02)

O auxiliar de serviços gerais e secretário de escola:

Violência eu acho que é uma coisa que vem de família já é principalmente no contexto atual, o nível de estresse que a gente vive o desemprego isso tudo gera violência. Isso vem da casa deles no meio que eles vivem ali, sem dinheiro, muitos deles vivem sem comida, a merenda da escola é a comida deles. A maioria vem das drogas, isso tudo contribui para essa violência aí né. (SE 01)

Eu acho assim, que a violência é uma agressão né, é um batendo no outro, não se respeitam. Eu acho que tem que ter mais respeito um pelo outro, ele é humano. (SG 02)

As diversas compreensões expressadas pelos profissionais da educação sobre o que consideram violência estão de acordo com as definições dos autores Malta (2002), Guerra (2007) e Faleiros e Faleiros (2007). Daí a importância da escola, dos professores, supervisores, diretores, dos secretários de escola e dos auxiliares de serviços gerais, pois os mesmos também demonstram compreensão relacionada à temática e podem contribuir com a prevenção e o enfrentamento da problemática da VDCA.

As definições de violência feita pelos profissionais da educação permitem refletir sobre o fenômeno na direção assinalada por Chauí (1998), a qual infere que existem valores que estão enraizados na sociedade e que regem a conduta dos homens.

Em nossa cultura, a violência é entendida como uso da força física, e do constrangimento psíquico para obrigar alguém agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana. Eis porque o assassinato, a tortura, a injustiça, a mentira, o estupro, a calúnia, a má-fé, o roubo são considerados violência, imoralidade e crime. (p.337)

São muitas as contribuições de diversas áreas do conhecimento e diferentes enfoques, importantes para ajudar a compreender o porquê da violência na sociedade, marcada tanto pela desigualdade das classes sociais quanto pelo não reconhecimento das diferenças. Porém, não é assunto resolvido devido sua amplitude e complexidade.

Os pesquisados expuseram, em suas falas, preocupações referente à violência verbal, definida da seguinte forma:

[...] violência verbal isso se dá mais com os maiores, às vezes a gente chama o pai para conversar por causa de uma coisa, de uma questão com a criança e o pai põe a criança abaixo do chão, falando verbalmente, se expressando com agressividade. (PF 03)

A verbal, que é aquela que a gente diz que é a agressão da alma, que é aquela palavra que machuca mesmo [...]. (SP 01)

[...] ao invés de agredir fisicamente às vezes tu agride muito mais pela palavra [...]. (DT 01)

Conforme as falas, a violência verbal é a violência que mais fere, a que mais machuca o outro. Logicamente a agressão verbal é um assunto que merece reflexão, pois ela é considerada insignificante para muitos por não expor marcas físicas e, assim, alguns pais falam orgulhosamente “[...] que nunca batem em seus filhos, mas chegam a ofendê-los em momentos de conflitos com palavras humilhantes e depreciativas, sem entender essa atitude como violenta”. (MALTA, 2002, p. 48) A autora salienta ainda que a agressão verbal é um dos tipos mais freqüentes de violência praticada contra a criança e o adolescente. E, embora, seja muito freqüente esse tipo de violência, não é possível ser mensurada, pelo fato da dificuldade de ser detectada, não deixa sinais físicos, ocorrendo no nível subjetivo. Ainda que passe socialmente despercebida, é necessário discuti-la.

A agressão verbal é uma forma de violência psíquica que afeta, principalmente, psicologicamente e emocionalmente o sujeito que sofre a violência. Como consequência, a criança deixa de expressar seus sentimentos e suas emoções diante de situações experienciadas que lembrem a situação de agressão, os pensamentos ficam limitados e os relacionamentos sociais são prejudicados, ou seja, “as consequências podem ser muito graves, atingindo a saúde física e mental da criança, podendo levá-la a desenvolver transtornos psíquicos que alterarão de modo negativo e permanente as suas relações com as pessoas e o ambiente.” (MALTA, 2002, p.47)

A agressão pode vir de um grupo, da família, de um professor, entre outros, e será um limitador nos diferentes aspectos que envolvem o ser humano - afetivo, emocional e social. Na adolescência a violência verbal gera dificuldades de interação com os pais, com o grupo de amigos, na escola e na convivência com as demais pessoas do cotidiano. O resultado é a busca de alternativas para supri-la, tais como, abuso ou uso de drogas ilícitas, álcool, exploração sexual, entre outros.

“[...] as vítimas de um processo desta natureza podem refugiar no uso de drogas, sofrer de quadros depressivos [...]” (AZEVEDO, 2007, p. 21)

Assim, a violência praticada por meio da fala, como usar palavras de baixo calão com a criança e falar em tom de voz elevado, é uma forma de poder sob o domínio do medo. O poder pode ser exercido de diferentes formas e em sua forma autoritária ele é legitimado pela autoridade de quem o detém e decide, localizando a violência em tudo aquilo que reduz um sujeito à condição de objeto. Destaca que:

O poder é violento quando se caracteriza como uma relação de força de alguém que a tem e a exerce visando alcançar objetivos e obter vantagens (dominação, prazer sexual, lucro) previamente definidos. A relação violenta, por ser desigual, estrutura-se num processo de dominação, através do qual o dominador, utilizando-se de coações e agressões, faz do dominado um objeto para seus “ganhos”. (FALEIROS e FALEIROS, 2007, p. 29)

Embora os adultos sejam socialmente responsáveis e autorizados a exercer poder protetor sobre as crianças e os adolescentes esse poder deve ser exercido de forma adequada. Mas como bem observa Faleiros e Faleiros (2007) ainda ocorre o contrário, ou seja, ainda existe a prática de uma pedagogia perversa de submissão de crianças e adolescentes ao poder autoritário e violento dos adultos. Isso ocorre nas instituições do Brasil, tais como na família, na escola, na igreja, em serviços de assistência e ressocialização.

Percebe-se na fala de uma das professoras entrevistadas que a violência verbal contra a criança é, muitas vezes, praticada pelos pais na presença dos professores, no ambiente escolar.

[...] violência verbal isso se dá mais com os maiores, às vezes a gente chama o pai para conversar por causa de uma coisa, de uma questão com a criança e o pai põe a criança abaixo do chão, falando verbalmente, se expressando com agressividade com a criança [...]. (PF 03)

Assim, é necessário reforçar novamente as palavras de Kramer (2003) a qual salienta que é na escola que as crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica esperam ser acolhidos e ajudados. Avaliando o relato da professora sobre a violência praticada pelos pais na presença dos próprios professores, percebe-se certo temor nas expressões dos profissionais da educação. Temor que os impede de intervir e romper o ciclo traumatizante em que estão envolvidas as

crianças e adolescentes. A reflexão possibilita questionamentos a respeito das ações ou não ações da escola diante da problemática.

A construção de uma escola comprometida efetivamente com a prevenção e o enfrentamento a problemática da VDCA deve ser buscada por gestores, professores, enfim, por todo corpo escolar. O aluno deve ser o foco central de toda a ação educacional. É no dia-a-dia escolar que as crianças e os adolescentes enquanto atores sociais merecem serem ouvidos e enxergados em suas representações.

Os profissionais da Educação, assim como do Serviço Social e outras áreas afins, trabalham com as múltiplas expressões da questão social, “questão social que, sendo desigualdade também é rebeldia por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem e se opõem” (IAMAMOTO, 2001, p.28). A autora salienta ainda que precisamos compreender, “as várias expressões que assumem, na atualidade, as desigualdades sociais – sua produção e reprodução ampliada – quanto projetar e forjar formas de resistência e de defesa da vida” (p.28).

Grande parte da solução para o enfrentamento a VDCA encontra-se dentro da própria escola e do alargamento de horizontes da sua atuação. Não se pode reduzir tudo à educação, mas fica fora de dúvida o valor das suas contribuições. Ouvir, observar e dar atenção às palavras escritas e as verbalizações para conhecer e entender a realidade dos alunos são atitudes que fazem toda a diferença no que tange as evidências de que uma criança sofre violência. “Suas falas e textos são um acesso privilegiado às suas consciências” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 20).

No relato a professora afirma que “[...] o pai põe a criança abaixo do chão, falando verbalmente, se expressando com agressividade com a criança [...]” (PF 02). Nota-se que a professora constata que o pai age de forma agressiva com a criança, porém, não se observou em sua fala qual foi ou qual é a intervenção da escola diante da situação. É preciso atitude interventiva, intervir com ética e cuidado para proporcionar proteção imediata à criança e o adolescente.

O enfrentamento à violência doméstica exige um trabalho interdisciplinar, estendido à família e não só às crianças e os adolescentes vitimados. O problema envolve a falta de uma discussão ampla do assunto na sociedade. A violência doméstica contra crianças e adolescentes, conforme explica Azevedo (2007), é como uma “doença silenciosa” que ocorre no ambiente doméstico, ou como se costuma dizer, no chamado lar. Sendo por isso necessário ir além do atendimento

prestado depois que a “doença” está visível. Essa forma de intervenção após a violência ocorrida “[...] pode significar a tentativa inglória de curar um câncer aplicando-lhe “*band-aid*”. Mais ainda, pode significar o risco permanente de chegar sempre tarde demais para salvar a qualidade de vida da infância e/ou da adolescência”. (p.08)

Malta (2002) afirma que identificar e denunciar casos suspeitos são ações essenciais para todos que lidam com crianças e adolescentes e complementa: “além disso, é fundamental que todos atuem também na prevenção de novos casos, buscando detectar sinais de risco nas famílias com as quais têm contato, interferindo antes que a violência se instale”. (p.81)

Embora seja importante desenvolver esforços para tratar as conseqüências da violência, promover suporte às vítimas e a punição dos agressores quando for o caso, são ações que devem ser acompanhadas por maiores investimentos na prevenção.

A prevenção é reconhecida mundialmente como forma de interferir antes que a violência seja praticada. É uma estratégia eficaz no enfrentamento do fenômeno. A literatura reconhece três níveis de prevenção: a primária, a secundária e a terciária.

A prevenção primária consiste em direcionar,

[...] todas as estratégias dirigidas ao conjunto da população num esforço para reduzir a incidência ou o índice de ocorrência de novos casos. As estratégias adotadas incluem, de modo geral, programas de pré-natal que abordem a temática e reforcem os vínculos pais-filhos; programas de treinamento para pais e em escolas (especialmente para adolescentes), campanhas pelos meios de comunicação, palestras, debates. (AZEVEDO, 2007, p.08)

Como se percebe a prevenção primária consiste em orientar, informar, debater ou discutir amplamente a temática, não somente com os adultos, mas também com os adolescentes. Desta forma vai se constituindo a desnaturalização da violência. Ao desnaturalizar a violência esta se fazendo a prevenção, sendo uma das formas de enfrentamento ao fenômeno. Constata-se que uma pequena parte das situações de violência ocorrida contra a criança e o adolescente são do conhecimento dos órgãos competentes e recebem atendimento. Sendo assim, muitas crianças não recebem o atendimento devido.

A prevenção secundária envolve a identificação precoce da população de risco, com estratégias de visitas domiciliares para prover cuidados médico-sociais aos pais e filhos e encaminhamentos diversos (Assistência Social, Saúde, Escola de Educação Infantil, Habitação entre outros). A prevenção secundária:

[...] envolve a identificação precoce da assim chamada *população de risco*. As estratégias incluem visita domiciliar para prover cuidados médico-sociais aos pais do *grupo de risco*; os *telefones de crise* aos quais se recorre em momentos difíceis, obtendo ajuda e encaminhamento especializado; recepção de auxílio material; programas de creches para as crianças do *grupo de risco*. (AZEVEDO, 2007, p.08)

A prevenção terciária é dirigida aos indivíduos que são agressores ou vítimas, com objetivo de reduzir as conseqüências da violência doméstica por intervenções terapêuticas de diversas modalidades: grupos de orientações a pais, oficinas lúdicas grupos terapêuticos, atendimentos individuais e terapia familiar. Há o envolvimento do Conselho Tutelar e a Vara da Infância e Juventude na chamada rede para a garantia de direitos, sejam eles na esfera da saúde, educação, habitação, geração de renda, proteção jurídica, entre outros. A prevenção terciária é:

[...] dirigida aos indivíduos que já são agressores ou vítimas no sentido de reduzir as conseqüências adversas do fenômeno ou de evitar que o indivíduo sofra o processo de incapacidade permanente. As estratégias incluem intervenções terapêuticas de diversas modalidades e esforços para organizar infra-estrutura para as vítimas (AZEVEDO, 2007, p.08).

Sposati (2001) salienta alguns aspectos na questão da prevenção à violência doméstica, afirmando que é preciso compreender quando é que uma criança está vivendo uma situação de risco. Faz-se primordial saber, por exemplo, que:

Certamente não é só quando não tem o que comer, mas também quando é violentada pelos seus pais, quando não consegue uma vaga na escola, quando não consegue desenvolver suas potencialidades e tem que trabalhar até mesmo desde os quatro anos. A noção de risco não implica somente a eminência imediata de um perigo, mas quer dizer também possibilidade de, num futuro próximo, ocorrer uma perda de qualidade de vida pela ausência de uma ação preventiva. A ação preventiva é irmã siamesa do risco, pois não se trata tão só de minorar o risco de forma imediata, mas de criar prevenções para que este se reduza significativamente ou deixe de existir. (p. 69)

Os profissionais da educação desvendam a segunda categoria central deste estudo, revelando a sensibilidade no reconhecimento e na identificação quando um aluno está sendo vítima de violência. Na sua maioria, os profissionais afirmam que sabem identificar:

E, às vezes, na atitude dele, no modo de falar, na agressão que às vezes ele está tendo ou até mesmo por estar quieto demais, então, assim no dia a dia tu convivendo com esse tipo de coisa tu aprende a detectar. (PF 04)

Geralmente sim. Primeiro fisicamente pelo que se apresenta né, a criança chega toda marcada, toda machucada isso é visível né, e às vezes ela não chega assim, mas ela sofre outras violências né, até a sexual, a gente repara na atitude dele, ele era de um jeito e aí ele começa a ter uma alteração no comportamento, uma timidez ou uma agressividade, que é uma maneira dele dizer que precisa de ajuda. (PF 03)

Tem crianças que mudam consideravelmente as suas atitudes, ou se tornam muito agressivos ou se fecham muito. Aparecem algumas vezes até com alguma marca, alguma coisa, geralmente há uma mudança muito grande de comportamento, de conduta. Muitas vezes os alunos vêm e pedem ajuda, mas nem sempre nós conseguimos saber ao certo se realmente lá dentro da casa dele ele está sofrendo algum tipo de violência, algum tipo de privação. (DT 02)

Muitas vezes a gente consegue naquele convívio com a criança. A gente nota nela, sintomas diferenciados, às vezes aquela criança que é retraída, ela tem dificuldade de relacionamento. Normalmente a criança que sofre violência, ela agride os outros fisicamente, ou verbalmente em sala de aula, porque em algum lugar ela tem que exteriorizar essa vivência dela em família, ou seja, no grupo que for. Em algum momento ela vai exteriorizar. (DT 01)

[...] as crianças me dizem e mostram inclusive elas tem liberdade comigo, bastante, então, elas me mostram direto marcas nas pernas, nas costas [...]. (SE 01)

Salienta-se novamente que não basta reconhecer, constatar ou identificar, é preciso agir. Azevedo (2007) expõe três compromissos básicos de um profissional. É preciso, em primeiro momento, acreditar na palavra da criança; segundo, proteger a vida dela e, terceiro, ter compromisso com ela. Ou seja, não se pode assegurar ao mesmo tempo a salvaguarda da criança e a reestruturação da família, deve-se escolher a proteção da criança. E, assim, discorre a autora:

Este último pensamento vai para aqueles que ainda se defrontam com o dilema de querer preservar uma família que não tem condições de ser preservada enquanto tal, sacrificando muitas vezes uma criança sob esta ótica. Na verdade devemos defender intransigentemente os direitos da criança à vida, à liberdade, à segurança e ao futuro. (p.27)

Reflete-se ainda que:

Quanto a isso, o conhecimento ou a ignorância, por parte da sociedade, pode ser importante em termos de salvar ou de destruir uma vida. Aqui reside à grande oportunidade para parentes, assistentes sociais, psiquiatras, professores, médicos, enfermeiros, juizes, etc. de apoiarem a criança e nela acreditarem. (AZEVEDO e GUERRA, 2007, p. 26)

Desta forma, destaca-se a importância de processos educativos inseridos numa ética do cuidado com a vida das crianças e dos adolescentes. Cuidado no sentido abrangente da palavra, para Boff (1999), abrange um sentido amplo. Em outras palavras, tudo que tenha vida quer seja uma planta, o planeta terra, um idoso, uma criança deve ser “alimentado”, cuidado. E o cuidado, conforme Boff, vive do amor, da ternura, da carícia e da convivência.

Cuidar é mais que um ato; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (BOFF, 1999, p. 33)

A educação enquanto âmbito do humano e constituinte da humanização ganha evidência quando as relações interpessoais co-promovem um modo de ser mais orgânico e consciente com a realidade, pois toda a relação humana é educativa, seja para promover ou para degradar a humanidade do outro. E assim se observa nas falas dos entrevistados as suas ações.

[...] faz o possível dentro da escola, mas a gente não pode se envolver diretamente porque é um problema familiar. [...] você diz que esta desconfiando, mas nunca tu podes afirmar né, tem que dizer que só desconfia. (SP 02)

[...] então, muitas vezes quando se identifica é preciso saber de outras pessoas o que esta acontecendo. (DT 01)

No primeiro momento é chamar a família. Então, quando alguém aparece você chama, e, vem alguém você tenta sondar, pesquisa, tenta ouvir para ver se de alguma maneira aquilo que você acha que esta desconfiada, a violência que você acha que a criança esta sofrendo, se, se mostra de alguma maneira na fala, no texto ali da pessoa. [...]. (PF 03)

O estudo revela que a escola demonstra receio no envolvimento com casos de VDCA sofrida pelos seus alunos por entender que é um problema familiar.

Percebe-se, ainda, pelo relato, que ao identificar alguma situação de VDCA busca saber de outras pessoas, conforme expôs a DT 01. Outra ação da escola é chamar a família para sondar ou tratar do assunto. Ressalta-se que para fazer a intervenção nessa problemática é preciso preparo profissional específico.

A identificação ou diagnóstico do fenômeno da VDCA é uma das etapas do atendimento ou da intervenção e que pressupõe um trabalho com a presença de outros profissionais e não um trabalho isolado, apenas dos profissionais da escola, que se desdobram na tarefa de ouvir, compreender e mediar sozinhos, muitas vezes sem condições para isso. A VDCA é um fenômeno complexo e que requer um grande esforço coletivo de trabalho em rede, visando à eficiência das ações, o cessar da violência, a investigação dos acusados e a proteção das vítimas. “[...] Com este fenômeno não se pode trabalhar isoladamente, necessitando-se sempre da complementaridade de outros ramos do conhecimento, representado, portanto, por diversos parceiros profissionais.” (AZEVEDO e GUERRA, 2007, Módulo, 3B, p.24).

A figura a seguir ilustra as ações básicas, as quais, se bem sintonizadas, os profissionais, particulares e instituições, poderão constituir-se numa rede municipal de combate a VDCA, a chamada Rede Criança.

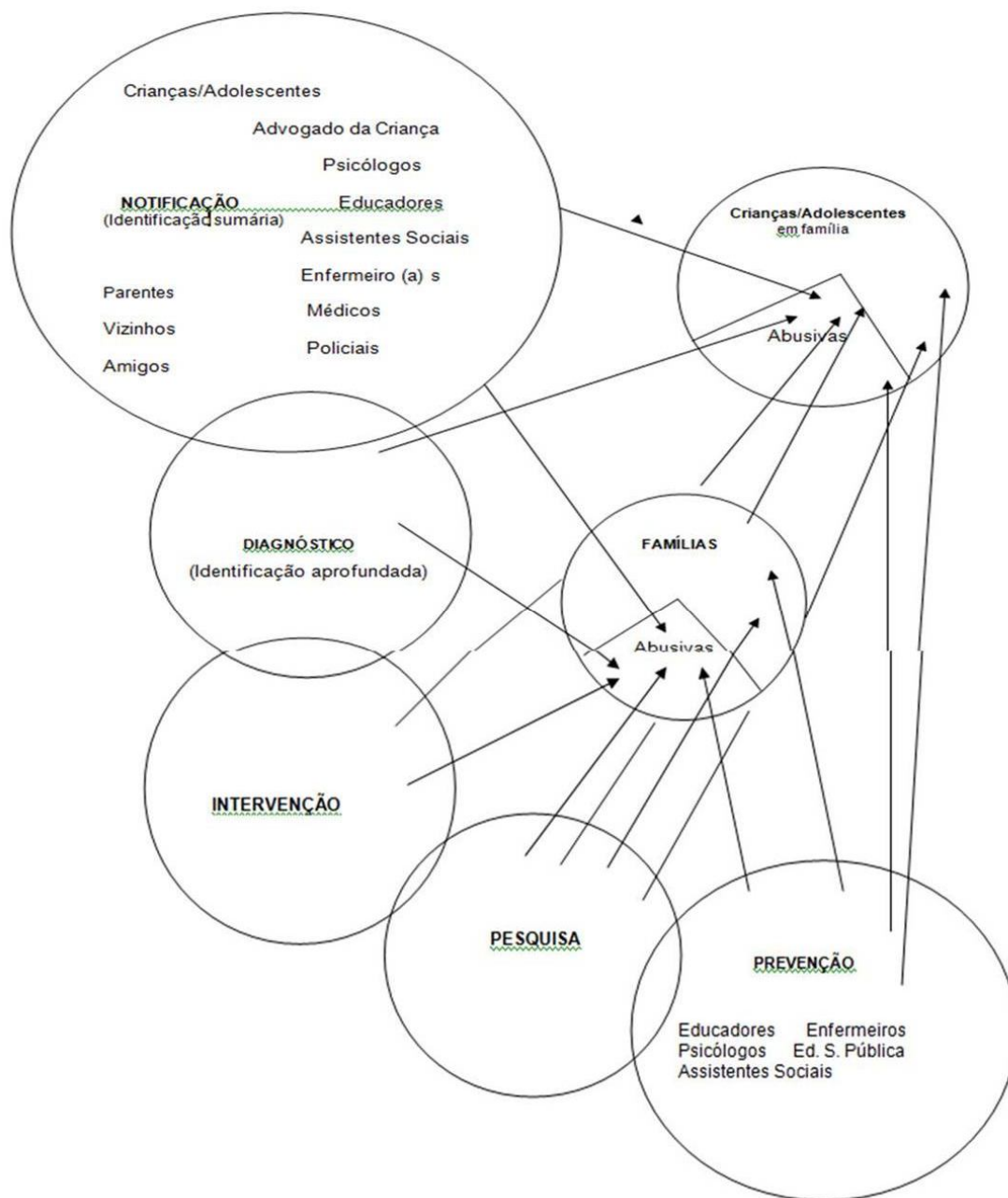


Figura 4: REDE CRIANÇA

Fonte: Azevedo e Guerra, Módulo 8A/B, 2007, p.9.

As informações foram retiradas da fonte citada, porém, adaptadas pela autora da Dissertação.

A figura mostra círculos, parcialmente superpostos, em formato de corrente. Circundam a criança/adolescente em família violenta ou não e para eles dirigem-se as ações básicas de notificação; diagnóstico; intervenção; pesquisa e a prevenção, cada uma delas envolve várias pessoas e profissionais bem como diversas instituições. A escola não pode, portanto, buscar resolver sozinha um problema que deve passar por outras esferas.

A notificação envolve duas questões / problemas a serem enfrentados: o sigilo profissional¹⁹ e em que momento se deve desconfiar de violência doméstica. Para melhor entender a questão do sigilo profissional, Azevedo e Guerra (2007, Módulo 8 A/B) salientam uma conclusão única: “sigilo profissional não pode ser invocado como obstáculo a notificação de casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes”. (p.10)

Em relação à questão *quando se deve desconfiar*, conforme a figura 4, Azevedo e Guerra (2007) orientam que vizinhos, parentes, amigos, profissionais educadores, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, policiais entre outros profissionais, devem desconfiar de VDCA pelos sinais físicos e emocionais, apresentados pela criança e o adolescente. Os sinais de alerta referem-se aos seguintes fatores: indicadores na conduta da criança e do adolescente; indicadores na conduta dos pais ou responsáveis; indicadores orgânicos e indicadores no vínculo pais/filhos.

Nas ações básicas do diagnóstico faz-se necessário estabelecer os procedimentos básicos para um atendimento exitoso, pois qualquer erro de procedimento nessa etapa pode acarretar riscos de vida para a vítima. Importa salientar que há dois processos básicos de identificação/diagnóstico, não excludentes: a sumária em casos de emergência e a aprofundada através do diagnóstico multiprofissional. Para as autoras, em ambos os processos a “pedra de toque” para a adoção do tipo de intervenção é a avaliação da gravidade do caso e conseqüentemente a probabilidade de risco. Em outras palavras “uma boa avaliação da gravidade e do risco são bons prognósticos de uma intervenção adequada”. (AZEVEDO e GUERRA, Módulo 3 A/B, 2007, p. 08) As autoras citadas também pontuam algumas questões que devem ser observadas e emergentes no estabelecimento deste diagnóstico:

- o diagnóstico mais importante é aquele feito em criança de baixa idade (menos de 2 anos), por tratar-se de um elevado risco de morte nessa faixa etária, considerando as dificuldades de defesa em termos do agressor por parte desta criança;

¹⁹ Segue em anexo roteiro com perguntas e respostas referentes à questão do sigilo profissional. As perguntas foram feitas por Azevedo e Guerra e dirigidas a Promotoria Pública e as Comissões de Ética do Conselho Regional de Medicina do estado de São Paulo, do Conselho Regional de Psicologia/6ª Região e do Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo. (2007, Módulo 8A/B, p.10)

- poder identificar o risco causado pelas ditas punições corporais leves, em virtude de que as mesmas poderão aumentar colocando, assim, a vida da vítima em risco;

- a elaboração do diagnóstico deve ser um trabalho com a presença de vários profissionais (médicos, assistentes sociais, psicólogos, psiquiatras, entre outros), ou seja, faz-se necessário a complementaridade do conhecimento de diversos parceiros profissionais.

Sobre as ações básicas de intervenção em casos de violência doméstica, os problemas fundamentais passam por três esferas principais: o judiciário, o tratamento psicoterapêutico e o atendimento social. O Poder Judiciário reúne condições para determinar a cessação da violência. Segundo Azevedo e Guerra (2007), o tratamento judiciário deveria envolver sempre as seguintes medidas de forma articulada: o reconhecimento da indispensabilidade do advogado²⁰ da criança; da destituição do pátrio-poder; da determinação de tratamento para a família violenta; da interdição de permanência e de contato com as crianças; da prisão do(a) agressor(a) e dos encontros²¹ entre vítimas/agressor(a). As medidas judiciais cabíveis são de dois tipos: civis, aplicáveis sobretudo através das Varas da Justiça da Infância e da Juventude e criminais, aplicáveis através das Varas da Justiça Criminal. Estas medidas constam no ECA.

O tratamento psicoterapêutico consiste em oferecer a criança e o adolescente atendimento/acompanhamento de terapeutas psicólogos/psiquiatras²². Conforme Azevedo e Guerra (2007) as medidas psicoterapêuticas principais são: psicoterapia familiar, psicoterapia para sobreviventes de incesto e psicoterapia para agressores principais. Consideram ainda as autoras que a modalidade terapêutica deve ser escolhida levando em conta cada caso concreto, deve-se considerar ainda a idade da vítima, tipo de família, tipo de violência e duração/gravidade da violência.

Quanto ao tratamento social, o mesmo atua como a retaguarda especializada para abrigar essas crianças em abrigos (temporários ou não), em famílias substitutas

²⁰ Esse profissional é reconhecido pelo Art. 02 da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU a 20/11/1989 e assinada pelo Brasil a 20/01/1990.

²¹ “Os especialistas recomendam que: sejam utilizados como último recurso; a criança em frente o (a) agressor (a) de costas (para evitar intimidação) e sempre com a presença de seu advogado”. (AZEVEDO e GUERRA, 2007, Módulo 8A/B, p. 39)

²² “Restaria salientar que o atendimento a casos de violência sexual doméstica exige formação complementar dos terapeutas (psiquiatras, psicólogos) a fim de capacitá-los a enfrentar uma violência que equivale sempre a um ASSASSINATO PSÍQUICO”.(AZEVEDO e GUERRA, 2007, Módulo 8A/B, p.40)

(quando não podem permanecer em família) ofertando a elas programas especializados de reeducação familiar.

Importante salientar algumas advertências relacionadas ao Planejamento da Intervenção, citado por Azevedo e Guerra (2007). A intervenção segundo as autoras **não** deve ser:

- Um exercício de empurroterapia, protelar decisões ou empurrar para outros profissionais, aquilo que é competência sua, pois aliada à demora dos profissionais está à burocracia institucional. A morosidade na verdade pode acarretar a morte da criança. “E, isso, em boa parte, porque seu grito de socorro ficou sem resposta ou a resposta chegou tarde demais (o que não deixa de configurar NEGLIGÊNCIA PROFISSIONAL)”. (AZEVEDO e GUERRA, 2007, Módulo, 3 A/B, p. 15)

- Um jogo de macropoder, disputa/competição entre representantes de categorias profissionais. Profissionais que muitas vezes estão vinculados a partidos políticos e usam o trabalho em proveito próprio, confundindo o atendimento a causa da violência com disputas políticas. A competitividade entre indivíduos é algo muito estimulado na sociedade capitalista, visto que os trabalhadores precisam disputar um emprego, a melhor performance, um salário melhor, enfim, é a luta para garantir seu espaço profissional, seu sustento. Em todos os espaços profissionais, sociais, os seres humanos competem por algo que julgam ser imprescindível para suas vidas. No entanto, a competição torna-se um empecilho para o trabalho em rede quando esta ocorre nos moldes do que a autora Maria da Graça Turck chama de “competição destrutiva”.

O ‘ser mais’ implica a diminuição do ‘outro’ para ser reconhecido como único detentor de um conhecimento específico. Esse sentimento, entre as pessoas, cria um espaço de disputa interna, destruindo a possibilidade da solidariedade e da construção de uma práxis, a partir do compartilhamento dos conhecimentos. (TURCK, 2002, p. 29)

O sentimento de “ser mais” fragiliza e limita significativamente o trabalho em rede, visto que o conhecimento não é compartilhado, mas centralizado. Não há abertura para o diálogo.

- O emperramento burocrático. É preciso desburocratizar o atendimento nas instituições, principalmente nos casos de violência. Compreende-se que tal atitude deve ser obrigação de todos os profissionais, a ponto de trabalharem de forma a agilizar o atendimento, pois qualquer impasse ou demora pode ser fatal.

- Um show de comadrio. O comportamento que muitos profissionais assumem, discutindo abertamente ou abrindo o problema a pessoas ou profissionais que não têm nada a ver com o caso. Isso é considerado violação da confiabilidade.

- Um processo de indecisão, que significa esperar ou oferecer o tempo hábil às decisões que se fazem necessárias ao caso.

- Uma luta de pequenos poderes, situações que ocorrem quando os profissionais que possuem o poder decisório não partilham tal poder com outros profissionais.

- Um exercício de rigidez, isso ocorre com profissionais implicados apenas com a teoria e ficam presos “as receitas/fórmulas” e não visualizam alternativas para o caso.

- Um palco de criticismo, quando os profissionais de uma instituição passam atacar uns aos outros ou então a criticar os próprios usuários ou famílias.

- Um cenário de agendas ocultas, ou seja, quando os profissionais escondem informações sobre o caso.

A convocação ou abordagem aos pais, sem a devida notificação aos Conselhos Tutelares ou Varas de Infância e Juventude conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente, mais do que uma omissão é um procedimento que pode se converter em risco para a própria criança. A escola pode estar alertando o agressor para a visibilidade de seu ato e, em certa medida, estimulando-o a acionar mecanismos mais arditos de dissimulação da agressão, tais como provocar lesões em regiões corporais menos evidentes (costas, peito, barriga) ou, ainda, fazer uso maciço da violência psicológica (ameaças) para coagir a vítima a se calar.

Percebe-se na fala dos entrevistados que suas ações estão voltadas para procurar saber com a própria família sobre a situação de violência.

Chamar a família, de tentar contato primeiro com a família, até para ver o que houve, e, ver se é uma questão pontual. (DT 02)

Já tivemos casos assim, que tem um relato da criança, outro relato da família, às vezes a gente tem que fazer uma investigação maior, recorrer a outros familiares do aluno, sabe? Mas foram muito poucas situações assim. E, nunca se chegou a algo muito grave porque se chegasse à gente recorreria ao Conselho Tutelar, a outras entidades assim. (DT 01)

No primeiro momento é chamar a família. Então, quando alguém aparece você chama, e, vem alguém você tenta sondar, pesquisa, tenta ouvir para

ver se de alguma maneira aquilo que você acha que esta desconfiada, a violência que você acha que a criança esta sofrendo, se, se mostra de alguma maneira na fala, no texto ali da pessoa. (PF 03)

Encaminhado para a diretora e converso principalmente com as crianças é que com o pai é mais complicado, porque a diretora tem que estar junto, porque eu encaminho para ela, mas o que eu posso ajudar e conversar com os pais. Se o padrasto fez eu procuro conversar com a mãe né, e a criança eu dou bastante conselho para eles, carinho [...] (SE 01)

A intervenção adequada deve percorrer caminhos pautados no planejamento, correspondendo aos seguintes aspectos: identificação; atendimento; acompanhamento²³ e controle. É o que a figura a seguir ilustra.

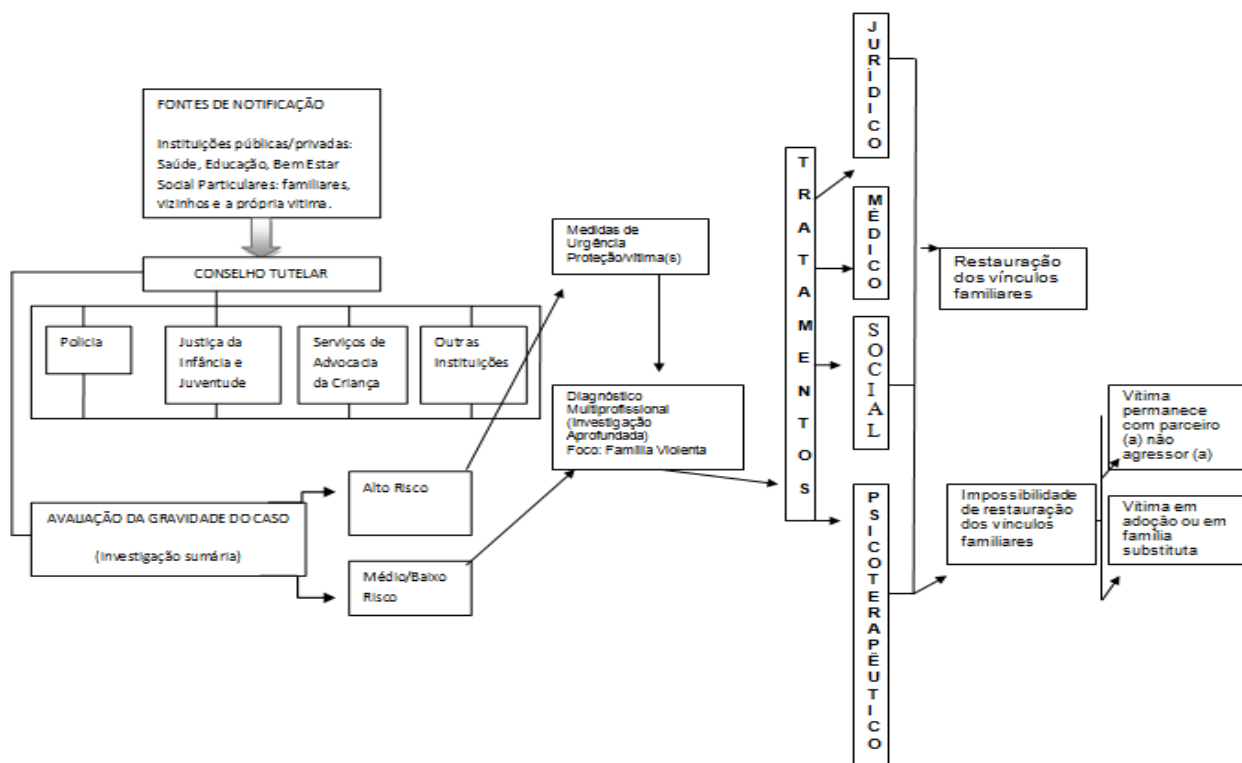


Figura 5 Trajetória de Intervenção (segundo ECA)

Fonte Azevedo e Guerra, Módulo 4^a, 2007, p. 10

As informações da figura acima foram extraídas da fonte citada, porém, adaptadas pela autora da Dissertação

²³ “A literatura indica que os casos de VDCA têm que ser acompanhados por um mínimo de 5 anos após a revelação (“disclosure”) desta violência”. (AZEVEDO e GUERRA, 2007, Módulo 4 A, p. 09)

Na figura 5 visualiza-se o Conselho Tutelar como a porta de entrada para os casos em que os direitos da criança/adolescente são violados. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, “O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes” (ECA, Art. 131). Percebe-se, então, que o Conselho Tutelar é um órgão fundamental no processo de democratização dos serviços públicos prestados à comunidade no que se refere à criança e o adolescente. Ao Conselho cabe, entre outras atribuições, aplicar medidas de proteção especial nos casos em que os direitos da criança são violados pela família, pela sociedade e pelo Estado, especialmente nos casos de VDCA.

A intervenção dos conselheiros pressupõe, então, uma prática normatizadora e, ao mesmo tempo, acolhedora em relação à criança e ao adolescente e suas famílias, pautada numa visão emancipatória de sociedade e calcada em relações sociais mais justas, garantindo, assim, os direitos preconizados no ECA. Destaca-se, porém, que em muitas cidades/municípios o modo de estruturação, funcionamento e atuação dos Conselhos, muitas vezes promovem práticas que atropelam os direitos das crianças e dos adolescentes, produzindo posturas que não rompem com os pressupostos autoritários, acusatórios e/ou discriminatórios característicos do período do antigo Código de Menores. Talvez por falta de preparo e/ou capacitação para conselheiros tutelares, observam-se práticas que muitas vezes colocam a criança/adolescente no lugar de agente responsável pelo abuso e/ou vitimização. Comumente ouvem-se comentários do tipo: “ela foi abusada porque ficou se oferecendo”, “ela/ele apanhou porque merecia, pois é um capetinha”, “pai e mãe podem bater para educar” ou, ainda, “eu também apanhei quando era criança, e por isso, sou um bom homem”, afirmações que na realidade reproduzem a ideologia da criança como um ser essencialmente mau, que precisa ser corrigido.

Acreditar que crianças e adolescentes precisam receber castigos ou surras dos pais, para serem pessoas do bem e educadas trás como conseqüência a rejeição das crianças e/ou adolescentes pelas instituições de atendimento, muitos conselheiros são vistos pelas crianças como policiais, como figuras autoritárias e que suscitam angústia, temor e medo. Além disso, cria-se um estigma em torno do público criança/adolescente atendidos - a clientela atendida pelo Conselho Tutelar.

O estigma, a discriminação e o preconceito têm raízes profundas na nossa sociedade, visto que esta é uma produção incessante de normas, valores,

comportamentos, conceitos, com os quais as pessoas passam a se identificar e reproduzir. Os preconceitos passam de geração a geração sem que muitos questionem o fundamento dos valores que recebem e apenas os reproduzem. A construção, aceitação e divulgação do preconceito e do estigma já são, em si, processos violentos que geram violência. Os adolescentes que sofrem estigma nas instituições que deveriam acolher e proteger são mais uma vez desrespeitados.

Abordagens e encaminhamentos equivocados por estas instituições podem colocar em risco todo o trabalho da rede de proteção em casos de VDCA. Conselheiros tutelares são aqueles que vão figurar como porta de entrada nos casos de VDCA e por isso precisam ser pessoas capacitadas, bem preparadas, conhecedoras da complexidade da sociedade e capazes de tomar decisões; devem ser pessoas embutidas das questões que concernem os direitos humanos, conhecedores das leis, tratados e convenções pertinentes ao tema; que sejam conhecedoras, ainda que minimamente, do fenômeno da violência doméstica e da sua complexidade, como se processa e quais as suas implicações para que não coloquem em risco a saúde física, psicológica e moral das crianças e adolescentes vitimizados.

As falas dos profissionais da educação são unânimes no que tange ao procedimento de investigar a família, investigar os vizinhos, investigar outras pessoas, enfim, são várias formas de ações que podem custar vidas. Assim, define-se que:

A maior tragédia dessa história não se encerra na família. Quando finalmente a criança consegue pronunciar o tamanho da infâmia a qual é submetida, ela continua confiando nos adultos. Confia na professora quando conta que não consegue parar sentada na cadeira porque o tio botou o “pipi” na sua bundinha e sangrou. Confia quando sussurra que não quebrou a perna caindo da árvore como a família contou ou que aquela mancha roxa na bochecha não foi o resultado de um soco do colega. E morre um pouco mais quando a professora diz que isso não passa de história de criança mal-educada. (BRUM, 2000, p.5-6)

A intervenção inadequada poderá aumentar a possibilidade de revitimização da criança por conta do sentimento de retaliação do agressor. Tal investigação que os pesquisados relatam como prática adotada, diante do relato da criança ou de uma suspeita de violência, demonstra descrédito na palavra da criança e do adolescente. Tal descrédito é como uma tragédia. “A maior tragédia dessa história é

que as crianças confiam nos adultos. Confiam como uma bússola ou um oráculo”. (BRUM, 2000, p.05)

A mesma autora salienta que alguns procedimentos ou intervenções adotados são tão contraditórios ou equivocados que levam a pensar que a autoridade que a fez é muito desinformada ou igualmente maldosa. E nesta direção Michaud (1989) explica que há violência quando “[...] um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, [...]”. (p. 14) Desta forma, compreende-se que aqueles que deixam de agir ou agem de forma equivocada também estão praticando violência, mesmo que de forma indireta.

Com relação ao contato investigativo efetuado com familiares, é uma ação que pode acarretar outras situações de violência ainda mais graves ou mais danosas para a criança e o adolescente, visto que é necessário preparo profissional adequado para intervenção nesta problemática. Azevedo explica que

Geralmente, nessas famílias há o estabelecimento de um tipo de “aliança solidária” entre os cônjuges pela qual um dificilmente exerce esse tipo de violência sem a cumplicidade silenciosa do outro, sendo mais raro que o parceiro não agressor revele o problema a terceiros. Muitas vezes esse mesmo parceiro separa-se da família e não toma as medidas de proteção necessárias em termos da vítima. (2001, p. 44)

A pesquisa é importante para possibilitar melhor compreensão e mais eficaz combate ao fenômeno da VDCA, porém, a pesquisa não deve ser feita pelos profissionais ou equipes que atendem aos casos já diagnosticados. As pesquisas para levantamento de estatísticas não devem ser feitas apenas para cumprir um exercício burocrático das instituições, mas sim para possibilitar o direcionamento para uma intervenção assertiva, que contemple as peculiaridades de cada localidade/região. As pesquisas devem buscar responder as grandes indagações que a literatura vem tentando responder, possibilitando, assim, elucidações que possam contribuir no enfrentamento e combate a violência.

Sobre a prevenção, analisada anteriormente, reforça-se, ainda, por entendermos a importância - reconhecida mundialmente - de tentar interferir antes que uma família abusiva venha a sê-lo. Ou seja, a importância da prevenção. A literatura internacional reconhece a prevenção como a estratégia privilegiada para

combater mais eficazmente a (re) produção da VDCA. Isso porque três são os níveis de prevenção reconhecidos: a primária, a secundária e a terciária.

A escola não é um espaço de intervenção propriamente dita, na medida em que não possui autoridade e recursos adequados para apurar e atuar diretamente em casos de VDCA, mas pode e deve ser um espaço de prevenção e proteção de seus alunos, através das situações de suspeita ou casos concretos devem comunicar aos órgãos competentes.

Compreende-se que até os “inocentes tapinhas”²⁴, tão utilizadas na cultura brasileira, devem ser evitadas nas relações com as crianças, devendo ser substituídas pelo diálogo, pois “[...] toda a ação que causa dor física numa criança, desde um simples tapa até o espancamento fatal, representa um só *continuum* de violência”(GUERRA, 2001, p. 37).

Importa destacar o Projeto de Lei no 2.654/03, o qual se constituiu a partir de iniciativas do movimento em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, elaborado pelo Laboratório de Estudos da Criança – LACRI/USP. O projeto tem por objetivo proibir qualquer tipo de agressão física contra a criança e o adolescente. A iniciativa altera o Estatuto da Criança e Adolescente e o Código Civil. Pelo texto, quem pratica qualquer tipo de castigo físico contra crianças – seja pai ou mãe, responsável ou professor – fica sujeito as medidas previstas no artigo 129 do ECA: o encaminhamento a programas de orientação familiar e, se necessário, tratamento psicológico e psiquiátrico. A proposta teve como origem a Petição por uma Pedagogia Não-Violenta, manifesto difundido pela entidade do LACRI em 2004 e assinada por 232,6 mil pessoas no Brasil, Peru e Argentina até 2005.

Azevedo (2001) alerta que as atitudes de violência do adulto para com a criança começam de modo leve, como um “tapinha”, um puxão de orelha, um chacoalhão e vão se agravando aos poucos, a ponto de que o agressor vai perdendo a noção do limite, deixando-se tomar pelo sentimento de raiva, colocando em risco a vida da criança.

Nesse sentido, é preciso dar ouvido as vozes e aos olhares das crianças e dos adolescentes para “chegar antes que uma criança ou adolescente seja vítima de violência doméstica fatal, tornando-se um prontuário médico, um boletim policial, um

²⁴ “Em 16 países do mundo (muitos da Europa e Israel) já existem legislações que proíbem terminantemente os pais de adotarem quaisquer práticas de punição corporal de crianças e adolescentes de natureza leve.” www.ip.usp.br/2007, acesso em 06 de agosto de 2009)

processo judicial, um dossiê psicossocial, uma notícia de jornal ou um corpo no necrotério.” (AZEVEDO e GUERRA, Módulo 1 A/B, p. 49)

Toma-se como exemplo o caso recente, com intensa presença e divulgação da mídia²⁵, da criança Isabella Nardoni, de cinco anos, vítima de violência doméstica fatal, na cidade de São Paulo. Isabella foi morta no dia 29 de março 2008. O laudo da Polícia Científica diz que a criança foi agredida, esganada e jogada da janela do apartamento onde morava Alexandre, seu pai, no 6º andar do Edifício London. São indiciados por homicídio doloso, triplamente qualificado pela morte da criança, o pai Alexandre e a madrasta Ana Caroline. Isabella apresentava lesões físicas, perfuração na parte frontal do rosto.

O “caso Isabella” foi um exemplo de violência doméstica fatal em família de classe média alta, vindo à tona em função do óbito da criança em espaço público. A conotação polêmica causada pela mídia, fez transparecer que são raras as ocorrências desta natureza, no entanto, é possível, afirmar que são inúmeros os casos ocorridos diariamente. “A esta hora, exatamente, uma, duas, três, muitas crianças estão sendo vítimas em seus lares nesta cidade”. (AZEVEDO e GUERRA, Módulo 1 A/B 2007, p. 02)

As autoras Malta (2002), Azevedo e Guerra (2007) observam que não se deve esperar a ocorrência de uma violência grave para recorrer aos órgãos competentes. Na escola os procedimentos ocorrem ao contrário, como fala a diretora: “[...] nunca se chegou a algo muito grave porque se chegasse à gente recorreria ao Conselho Tutelar, a outras entidades assim.” (DT 01) Fica claro que se recorreria ao Conselho Tutelar, caso houvesse uma violência grave.

No procedimento escolar, segundo falas dos pesquisados, primeiramente a escola recorre à família para investigar se o que a criança falou ou evidenciou é verdadeiro ou não, aliado a isso se percebe muito receio para agir de maneira mais direta, na denúncia e encaminhamento. Como se percebe:

[...] a gente faz o possível dentro da escola, mas a gente não pode se envolver diretamente porque é um problema familiar. [...] você diz que esta desconfiando, mas nunca tu podes afirmar né, tem que dizer que só desconfia. (SP 02)

É preciso avançar na questão do envolvimento dos profissionais da educação nas situações de violência sofrida por seus alunos. Avançar na compreensão, tanto

²⁵ <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2008/casoisabella/>

no plano teórico quanto no das práticas. Como no dizer de Freire (2003) “precisamos ir mais além da compreensão metafísica da escola.” (p.207) Salienta, ainda, o mesmo autor, que a escola é uma instituição social e histórica e por isso pode ser mudada. “Mas a escola não pode ser mudada exclusivamente através de uma lei, mas sim por uma nova geração de professores e professoras, de educadores e educadoras que precisam ser preparados, treinados, formados”. (p. 207)

Percebe-se que existe compreensão por parte da escola quanto à possibilidade do professor praticar violência contra seus alunos: “[...] às vezes tu agride muito mais pela palavra e acho que isso é coisa que dentro da nossa profissão tem que tomar o maior cuidado, porque o professor ele tanto pode construir como pode destruir.” (DT 01)

Identificam, de acordo com a literatura, os sinais físicos e comportamentais, porém são temerosos e inseguros em seus procedimentos e intervenções. Novamente afirma-se que não basta saber ou compreender que suas formas de agir ou de se expressar podem estar sendo violentas. Conforme a pedagogia de Freire (1996), o educador não passa por seus alunos sem deixar sua marca, seja a marca do educador autoritário, do educador competente, do educador incompetente, do educador amoroso, do educador agressivo.

Outra observação relevante é a fala que enfatiza não ser algo comum as ocorrências de VDCA na sua escola. Afirma que é uma prática mais comum nas escolas de outras comunidades.

Olha, não é uma coisa muito comum sabe a gente já trabalhou em comunidades em que isso era muito presente. [...] Aqui no nosso meio é uma situação mais atípica. São poucos casos mesmo nesse tempo que eu estou na direção. Até poderia se dizer que são raros. (DT 01)

Percebe-se que a pesquisada busca enfatizar que a VDCA não é algo que faz parte do contexto de sua comunidade escolar. Sua fala busca explicitar que não existem situações de VDCA neste meio escolar. Expõe ser algo comum em outras comunidades do município e não na comunidade da sua escola. Diante da fala da DT 01, podem-se fazer algumas inferências ou questionamentos: por que em outras comunidades do município o fenômeno da VDCA é mais evidenciado do que na sua escola? A evidência ou existência do fenômeno em outras escolas de outras comunidades do município estaria relacionada ao âmbito econômico das famílias?

Famílias de comunidades da periferia, com situação econômica menos favorecida, apresenta maior a ocorrência de VDCA?

A violência doméstica costuma ser equivocadamente associada à pobreza, mas é um fenômeno presente, invariavelmente, em todas as classes sociais. Ocorre, porém, que nos segmentos mais pobres a configuração física do ambiente doméstico (favelas, cortiços, aglomerados familiares) facilita a exposição e a denúncia, uma vez que as fronteiras entre o público e o privado são bem mais diluídas. Já nos estratos sociais mais elevados, as “fronteiras da intimidade” são muito demarcadas e o acesso às mazelas domésticas torna-se restrito e controlado, dificultando a divulgação dos casos.

O conteúdo da fala da pesquisada desta escola, de certa forma aproxima-se com os dados da campanha sobre prevenção à violência, realizada pelos alunos de Pós-Graduação do Laboratório de Estudos da Criança - LACRI/IPUSP/2007, especialização em Violência Doméstica. Esta campanha foi realizada junto às escolas dos municípios dos respectivos Pós-Graduandos, os quais encontraram as seguintes dificuldades para adentrar nas escolas, advindas da direção/coordenação/supervisão pedagógicos. Destacam-se alguns dos principais argumentos contrários para a realização da Campanha por parte destes profissionais. Alegaram:

[...] proposta incompatível com o currículo escolar vigente; incompatível com o horário das disciplinas ministradas; as atividades extras já foram definidas no início do ano letivo; [...] a problemática da VDCA é um assunto incômodo; a problemática da VDCA pode causar problemas com os pais que eventualmente se sentirão acusados de perpetrá-la [no caso de escolas particulares]; os pais poderão tirar seus filhos da escola particular se souberem que este assunto foi ventilado lá; a problemática da VDCA é algo que ocorre no Nordeste brasileiro e o Sudeste não precisa discuti-la; motivos ligados a uma vinculação religiosa das escolas [em algum momento católicas, em outro protestantes], para os cursos técnicos de Enfermagem, a entrada foi obstaculizada em um caso por considerarem que a VDCA não diz respeito à área da saúde, etc. (AZEVEDO e GUERRA, 2009, p. 17)

E assim, comprova-se mais uma vez o quanto a escola precisa debater, discutir e aprofundar a problemática da VDCA. Ressalta-se que as escolas que permitiram a realização da campanha possuíam entendimento de que seria um tema transversal dentro do eixo cidadania; um problema relevante dentro da sociedade brasileira; um problema que se insere nos pressupostos de uma escola que protege.

A professora da mesma escola que a diretora disse não existir esse fenômeno na sua escola, afirma que se ouve falar, há boatos de que possa estar ocorrendo situações de VDCA com os alunos:

Eu assim, já houve alguns casos em que o pai batia, ouvi falar de abuso sexual, mas assim eu não sei muita coisa [...]. Nesse terceiro ano, que eu tenho aqui, nada me chamou atenção. Há boatos de que, dizem que há, mas eu não sei nada assim. (PF 02)

O discurso é indicador de que o professor constitui-se num agente que precisa estar atento as manifestações de violência e ser conhecedor da temática, dos principais conceitos de acordo com a literatura. Notadamente evidencia-se na fala de outra professora da mesma escola, que a VDCA esta muito velada ou, mascarada.

Os nossos alunos aqui são alunos de um nível social bom, o que não quer dizer que não aconteça né, só que eu acho que isso tá muito mascarado dentro da nossa escola. (PF 01)

Percebe-se, ainda, a banalização da violência. *“Temos situações de pais que às vezes extrapolam um pouquinho na agressão física, mas não é nada perto do que se vive em outras comunidades.” (D1)* Se há banalização do fenômeno da VDCA, como proteger e oferecer o atendimento que as crianças e os adolescentes diariamente necessitam e se tornam banais?

Abramovay (2002) salienta que:

No cotidiano das escolas, existem vários exemplos de violência institucional, como, por exemplo, alunos que relatam que há professores que têm dificuldade de dialogar com eles, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo nem sequer escutá-los, pois *a professora fala que não tem nada a ver com isso*. Outros tratam mal os alunos – *safado, marmajão* -, recorrem a agressões verbais e os expõem ao ridículo quando estes não entendem algo ou quando não conseguem responder a uma pergunta: (p.74)

O desafio dos professores e os demais profissionais da educação é a construção de uma prática pedagógica capaz de inibir qualquer forma de violência no espaço escolar. A escola não pode banalizar a violência, pois desta forma reforça a cultura do “bater para educar”, das palavras agressivas. Estes profissionais devem através de suas falas e ações promover mudanças na cultura escolar, nos sujeitos

envolvidos, nas formas de pensar e agir e, conseqüentemente, nas formas de intervir na realidade cotidiana.

4.2 ESTADO, EDUCAÇÃO E A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL SOFRIDA PELOS PROFESSORES.

A terceira categoria desvelada neste estudo refere-se ao processo de vitimização do professor ao sofrer os impactos da violência. Por um lado, ele trabalha com a violência do aluno e por outro lado, ele se torna vítima desta violência:

Como o que aconteceu comigo, por exemplo, um bilhete que eu recebi de um aluno, dizendo professora desgraçada né, sem assinatura, mas tu sabes de quem é né, isso é um ato de violência. Ou, que nem com outra colega, não foi dito diretamente para ela, mas a aluna falou para uma colega, a professora é uma retardada. Isso é uma violência né, todos esses atos. [...] Eu sei que eu também não estou muito por dentro né, porque em primeiro lugar tu tens que trabalhar assim, muito para ganhar um salário bom, e, isso te desgasta muito, depois tem um mundaréu de trabalho, muito mais fora daqui do que dentro. [...] eu não estou muito por dentro não só dessa temática do teu estudo, mas de todo o restante. E, outra coisa nós temos poucos períodos vagos, eu tenho o que, um vago na sexta-feira para discutir qualquer coisa né. [...] Na verdade muitos professores que trabalham no estado eles estão também fazendo outros concursos e indo embora, porque assim não há interesse em valorizar o professor e nem qualificar. A qualificação tu tem que buscar e tem que ter tempo para isso, e, tem que ter dinheiro. Aí com três turnos de aula isso fica muito difícil. (PF 02)

Na mesma escola a professora que afirmou existir boatos, que ouve falar que existe VDCA, mas que ela não sabe nada de concreto relatou o fato ocorrido em sala de aula. Afirmou que este é um exemplo de violência. A professora sentiu-se desrespeitada, ameaçada e humilhada. A professora expôs de forma objetiva seu ressentimento, se sente vítima. O que vem à tona é o questionamento de como a escola planeja suas ações pedagógicas para tratar questões que envolvem a violência.

Além da sobrecarga de trabalho os pesquisados também salientam o não investimento do poder público na qualificação ou capacitação destes profissionais. Os quais, para qualificarem-se ou aperfeiçoarem-se, precisam fazer por conta própria o que implica em dispor de recursos financeiros e que, conforme explicitado na fala acima, os professores estão com seus horários todos preenchidos em função

da necessidade. Visto que o salário não é suficiente para suprir as suas reais necessidades.

A sobrecarga de trabalho, aliada ao salário insuficiente, implica decisivamente na busca de qualificação relacionada à problemática da VDCA. E, no dizer da professora, quando é buscado é por iniciativa própria, pois as capacitações oferecidas são relacionadas ao pedagógico da escola.

Capacitação específica nesse sentido não. A gente quando busca alguma coisa, busca por iniciativa própria. Porque a gente tem formações, mas são assim, de caráter pedagógico do andamento da escola em si, mas não específica dessa temática, não. (DT 01)

Percebe-se a falta de poder aquisitivo dos profissionais da educação para qualificarem-se ou aperfeiçoarem-se. Nesse aspecto, é pertinente questionar: O não investimento do Estado para qualificar/aperfeiçoar os profissionais da educação, sendo um Estado mínimo para isso e máximo para o capital não é uma forma de violência? Como se pode observar, a forma como o Estado desenvolve o processo de racionalização está em relação direta com a necessidade do aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalho destes profissionais e suas tarefas.

Ao analisar a história da sociedade brasileira evidencia-se que ela é organizada de forma violenta. É organizada sob o paradigma da exclusão. Constitui-se num Estado autoritário porque privilegia as camadas abastadas da sociedade em detrimento das classes menos favorecidas economicamente. Isso é uma forma de violência, violência estrutural, característica do sistema socioeconômico e político excludente, presente nas sociedades capitalistas, que freqüentemente impõe ajustes econômicos e políticos para garantir a acumulação de capital. “As conseqüências ou os desajustes sociais provocadas por estas políticas são consideradas inevitáveis ou inerentes a um processo em direção a “modernidade”. (SOARES, 2003, p.13)

Quando o direito é violado, diz-se que há a violência estrutural, característica do sistema socioeconômico. Os professores, supervisores, diretores e demais profissionais da área, no seu cotidiano, para sobreviverem são obrigados a cumprir jornadas de trabalho excessivas ou, incompatíveis com suas potencialidades físicas e emocionais. Como relatado nas falas destes profissionais, “*Aí com três turnos de aula isso fica muito difícil*”. (PF 02) A supervisora também expõe sua angústia

referente à sobrecarga de trabalho. Ao ser questionada se a escola se considera parte da rede de atendimento a criança e ao adolescente, vítima de VDCA, responde que encontra dificuldades pela sobrecarga de trabalho que possui na escola: “*até pelo próprio tempo né porque a gente não tem, na tua escola tu tá cheio de coisas para fazer, e, tu não tens tempo [...]*” (SP 02)

Salienta ainda, a supervisora, que o trabalho de supervisão, ou seja, aquilo que compete ao supervisor acaba não sendo feito em decorrência de outras funções que são postas aos supervisores, “[...] *aqui que a gente faz de tudo, tu viu hoje né. De tudo um pouco quando vê até curativo tu tá fazendo*”. (SP 02) E, segue,

[...] então tu não te envolve só com o professor que seria o teu trabalho, mas seria um trabalho mais burocrático que é o teu trabalho, mas... mas tu faz um trabalho todo psicológico porque tu acaba atendendo aluno direto encaminhando o aluno tu vê assim o professor ele fica em segundo plano porque tu te envolve, tu sabe da vida de todos os alunos, da família de todos, então o teu trabalho é muito maior, porque assim, se tu ler as competências do supervisor escolar, uma colega chegou a me dizer eu te trouxe um livro e aqui está escrito o que o supervisor tem que fazer, eu disse sim, bonito, lindo isso aí, mas na prática não é isso. (SP 02)

Há um dimensionamento do trabalho dos profissionais da educação, o qual é observado no âmbito da supervisão escolar bem como na prática em sala de aula pelos professores. Iamamoto (2005) denomina este dimensionamento de polivalência. Um trabalhador polivalente que pode desempenhar várias funções. São problemas desta natureza que advém da efetiva desorganização no mundo do trabalho. Profissionais que, para garantirem seus espaços de trabalho e sua sobrevivência, estão sendo polivalentes, “[...] polivalente aquele que é chamado a exercer várias funções, no mesmo tempo de trabalho e com o mesmo salário, como consequência do enxugamento do quadro de pessoal das empresas.” (IAMAMOTO, 2005, p. 32). A autora salienta que o trabalhador deixa de ser um profissional especializado e passa a executar diversas tarefas ou atividades ao mesmo tempo, as quais até então não eram suas tradicionais atribuições. É nesse processo que se encontram muitos profissionais e inclusive os da educação e, como expressa Iamamoto, também os assistentes sociais. A precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação é mais uma das expressões da questão social.

Percebe-se que os profissionais da educação são violentados pelo sistema. A violência estrutural aponta Minayo (1990), “é aquela que nasce no próprio sistema social, criando as desigualdades e suas consequências, como a fome, o

desemprego, e todos os problemas sociais com que convive a classe trabalhadora”.
(p. 290) É ainda aquela:

[...] que oferece um marco à violência do comportamento e se aplica tanto à estrutura organizada e institucionalizada da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte (MINAYO, 1994, p.08).

A sociedade capitalista é marcada pela dominação de classe e por profundas desigualdades sociais na distribuição de riquezas socialmente produzidas. O sistema econômico capitalista proporciona a exclusão social. Excluídos da participação tanto nas decisões políticas quanto dos benefícios da modernização e do progresso econômico. Considera-se que quando profissionais não conseguem acompanhar o desenvolvimento tecnológico imposto pela sociedade capitalista, ou seja, não conseguem capacitar-se ou aperfeiçoar-se e, sobretudo, cumprem cargas horárias excessivas, estão sofrendo violência. Como expressa a pesquisada,

Se for fora daqui nem sempre o professor participa e às vezes em função do horário então nem sempre se tem aquela disponibilidade, têm professores que trabalham 40 horas. A maioria dos professores trabalham 60 horas. (DT 02)

Além da sobrecarga do corpo docente escolar, observa-se também sobrecarga e excesso de demandas no trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais da Secretaria Municipal de Educação:

O problema aí, é que é muita escola, muita criança e o trabalho então, são pilhas de papel esperando, então elas nos dizem, façam uma triagem bem triagem, porque nós temos que atender várias escolas [...]. (SP 02)

Diante de uma sociedade tomada pelo avanço tecnológico, onde as pessoas estão em busca desenfreada por um emprego ou lutam como podem para manter o que possuem, garantindo assim o sustento da família, os trabalhadores estão desenvolvendo suas atividades de forma precarizada. Castel (1997) expõe que “sujeitos integrados tornam-se vulneráveis, particularmente em razão da precarização das relações de trabalho, e as vulnerabilidades oscilam cotidianamente para aquilo que chamamos de ‘exclusão’”. (p. 23)

Tratando-se do fenômeno da violência, é importante destacar a relação entre vulnerabilidade e violência. Para Abramovay (2002), a violência está ligada à vulnerabilidade social em que se encontram os atores sociais.

A vulnerabilidade social é tratada aqui como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos, dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso a estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. (p.13)

Desta forma, exige-se o repensar da estrutura da organização social e do próprio Estado, pois a problemática da violência é resultado de determinantes estruturais da sociedade. Freire (1996) infere que a educação como prática revolucionária impõe aos professores/educadores a tarefa de lutar contra essa realidade e adverte para que estejam abertos às teorias de Marx, especificamente para a necessidade da radicalidade, pois a radicalidade alerta sobre tudo que se refere ao humano. Adverte ainda, para o olhar atento aos interesses de grupos superiores e, que, a busca de alternativas e propostas deve ser uma constante no dia a dia. Deve-se resgatar o “homem”, o “cidadão” e o “trabalhador” da alienação de seu “ser”, de seu exercício de cidadania e de sua dignidade.

Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. [...] Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1996.p.113 e 114).

A condição de professor/educador necessariamente “obriga” a fazer a seguinte pergunta: qual posicionamento é mais coerente com a função que desempenha, qual deve ser seu comprometimento com o social?

A quarta categoria desvelada conecta-se a categoria anterior, se identifica o professor em sofrimento:

[...] a gente vê aqui e em outras escolas que eu trabalho muitos professores indo ao psiquiatra, tomando antidepressivo, com problemas que eu tenho, tireóide. Problema nas cordas vocais. Tá difícil, os professores estão adoecendo, com toda a certeza. E, assim, ficando desmotivados porque tu vens assim, cheio de idéias querendo planejando e nada atraindo. (PF 02)

Estão desmotivados e doentes. Há no relato da professora sentimentos de perda gradativa do gosto pela profissão. A falta de investimentos para o aperfeiçoamento, bem como os baixos salários, repercute na vida e atingindo a saúde destes profissionais.

Desse modo, percebem-se as inúmeras dificuldades que a instituição escolar vem enfrentando. Problemas que advém da efetiva desorganização no mundo do trabalho. É preciso compreender como se organiza a sociedade capitalista numa perspectiva de totalidade. Alguns autores discutem a problemática de forma crítica, ou seja, não tratam o fenômeno de forma isolada e pontual e, sim, num contexto geral e histórico. Dentre os autores, cita-se; Laura Tavares Soares (2003); Marilda lamamoto (2005); Robert Castel (1997).

Para localizar o contexto em que vivem ou, sobrevivem os profissionais da educação, vitimados pela violência estrutural, busca-se Soares (2003) a qual discute a esfera social buscando os porquês da desordem mundial. Para ela, a precarização do trabalho ou como ela prefere chamar o “desastre social” é resultado das políticas de ajustes neoliberais, as quais “[...] se manifestam de modo mais intenso no chamado mundo do trabalho, por intermédio do desemprego e da precarização das condições de trabalho, o que gera uma “exclusão” de setores antes incluídos”. (2003, p. 23)

O autor Robert Castel, discute de forma objetiva a questão. Ele usa denominações diferentes de Soares e prefere não usar o termo exclusão. Essa denominação diferenciada não chega a ser uma divergência entre os autores, sendo uma forma de compreensão do autor numa perspectiva contemporânea e histórica. Para Castel, o uso do termo exclusão reduz o problema a um fator aparente, não expressando o pano de fundo do que realmente é a exclusão. “[...] o uso impreciso desta palavra é sintomático, isto é, oculta e traduz, ao mesmo tempo, o estado atual da questão social.” (p. 18)

Não é questão de banir ou proibir o uso do termo, mas trata-se de refletir quanto as suas aplicabilidades a tal, ou, qual situação contemporânea. Salienta o autor, que focar-se ou ater-se apenas ao termo “exclusão” é um risco, uma espécie de armadilha porque a palavra atenta para algo pontual sem que se interrogue para a dinâmica dos processos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Para haver mudanças no contexto social e, para compreender e intervir nas situações vivenciadas e experimentadas pelos sujeitos em situações de vulnerabilidade é preciso, segundo Castel, atacar as raízes dos problemas:

É no coração da condição salarial que aparecem as fissuras que são responsáveis pela “exclusão”; é sobretudo sobre as regulações do trabalho e dos instrumentos de proteção ligadas ao trabalho que seria preciso intervir para “lutar contra a exclusão. (p. 36)

Nesse sentido, deve-se inferir que as questões vivenciadas e experienciadas pelos professores/educadores, relacionadas à precarização do trabalho, é algo que interfere diretamente na vida das crianças e dos adolescentes no meio escolar. Aspectos cujas mudanças são essenciais para fazer deslanchar a proteção das crianças e os adolescentes, vítimas de VDCA.

Para avançar na qualidade do atendimento às crianças e os adolescentes vítimas de VDCA, a capacitação ou a formação continuada dos profissionais da educação torna-se primordial. Conforme afirma Libâneo,

[...] uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam currículos, introduzem-se novas tecnologias, modificam-se os comportamentos da infância e da juventude, acentuam-se os problemas sociais e econômicos. (2004. p. 227)

4.3 A ESCOLA E A SUA ARTICULAÇÃO COM A REDE MUNICIPAL.

A articulação da escola com as outras instituições para o enfrentamento a violência ainda não se encontra fortalecida. Tal fato se revela nas falas a seguir:

Bom, essas questões aí nos tivemos uma atividade assim bem pontual no ano passado, que foi um trabalho junto ao Serpaz [...] (DT 02)

A gente faz com as comunidades. Que nem agora, quem tem nos procurado muito, é o Amor Exigente, que uma mãe faz parte. (SP 01)

Não. Eu acho que a gente faz aqui aquela campanha sobre a violência que ocorre dentro da escola, como é que é o nome mesmo? O bullying, isso é uma campanha que se fez bastante, se trabalhou bastante, mas com essa não, para se falar a verdade, não. (PF 01)

É importante destacar que não são ações pontuais e isoladas realizadas pela escola que irão dar conta da complexidade exigida ao enfrentamento da VDCA. Pelo contrário, qualquer ação realizada na escola deve levar em conta um contexto mais amplo, onde haja uma busca perseverante de um alto nível de organização, coordenação e interação entre as diferentes instituições que trabalham com a temática, ou seja, onde haja a busca de um trabalho em rede. A rede como Faleiros (1999) define, é uma forma de fazer com competência.

A rede é uma articulação de atores em torno, vamos nos expressar assim, de uma questão disputada, de uma questão ao mesmo tempo política, social profundamente complexa e processualmente dialética. Trabalhar em rede é muito mais difícil do que empreender a mudança de comportamento, [...]. É a superação do voluntarismo e do determinismo, da impotência diante da estrutura e da onipotência da crença de tudo poder mudar. Na intervenção de Redes, o profissional não se vê nem impotente nem onipotente, mas como um sujeito inserido nas relações sociais para fortalecer, a partir das questões históricas do sujeito e das suas relações destes mesmos sujeitos para ampliação de seu poder, saber, e de seus capitais. Trata-se de uma teoria relacional do poder, de uma teoria relacional de construção da trajetória. (p. 25)

Caminhando na direção de Faleiros, observa-se como as escolas se definem em relação à rede de atendimento a criança e o adolescente.

Como assim a rede? Tem bastante ONG dentro da escola, dentro da escola não, no bairro né. Fazer parte às vezes a gente faz, o que a gente não consegue é muito contato né, e até pelo próprio tempo, que a gente não tem. Na tua escola tu estás cheio de coisas para fazer, e, tu não tens tempo. (SP 02)

Sim. Assim, o que a gente faz como a gente tem o NAPI e o CAPES são dois órgãos que nos auxiliam [...] (SP 01)

Embora algumas falas expressem que a escola faz parte da rede, observou-se em relatos expostos anteriormente, que não existem ações em rede. Existem atividades pontuais, bem como outras ações que não estão relacionadas à VDCA, porém, citadas como sendo algo referente à VDCA. O que é um equívoco. O bullying é outra forma de violência, não é violência doméstica.

Destaca-se a relevância do trabalho em rede. Este é imprescindível para a escola, para que haja medidas de atenção e proteção integral. Necessariamente

precisa-se de ações coletivas, uma rede de serviços e programas sociais que trabalhe de forma articulada, para otimizar recursos.

Falar sobre as teias e redes sociais, acima de tudo, é partir da premissa de que a vida é um direito incondicional de todos. Potencializar teias e redes é construir fundamentos para que a vida tenha a sua continuidade, mesmo que ameaçada sob todos os aspectos. Conceber a rede enquanto um sistema aberto é pensá-la na direção da aprendizagem que potencializa as relações estabelecidas. Por mais que a rede se expresse um sentido de complexidade de relacionamentos sociais, ela sempre está expressando os níveis de relacionamentos que possam e/ ou que estão sendo estabelecidos. (KERN, 2004, p.119 – 120)

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um dispositivo legal que potencializou a criação de diferentes órgãos a serem encarregados da operacionalização da lei, tais como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual tem poder decisório em todas as questões relativas ao atendimento dos direitos da criança e do adolescente no município, além do efetivo controle das ações governamentais e não governamentais, em todos os níveis; o Conselho Tutelar, órgão municipal permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes definidos no Estatuto; os Juizados da Infância e da Juventude e as Delegacias Especializadas, o que é denominado de Rede de Proteção a Criança e o Adolescente. Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente não falar em redes, sugere sua presença quando fala da atenção integral.

Trabalhar com a perspectiva de rede é uma necessidade imposta pelos novos parâmetros legais do ECA, e se, se pretende tornar efetiva a idéia de proteção integral a criança e o adolescente, aliada a um princípio de um protagonismo compartilhado entre Estado e Sociedade, Comunidade e Família. (CARVALHO; GUARÁ, 1995, p 37)

A Constituição de 1988 foi o documento que consolidou juridicamente os princípios de proteção. O Artigo 227 define os pressupostos da doutrina de proteção e prioridade:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (p.102)

A noção de rede como categoria deste estudo, sugere o envolvimento dos diversos sujeitos sociais, que atuam nas diversas instituições, organizações, enfim, na realidade social. Para haver uma verdadeira articulação em rede, deve-se romper com a idéia de centralização e de hierarquização que também Faleiros e Faleiros conceituam:

As redes não são invenções abstratas, mas partem da articulação de atores/organizações-forças existentes no território para uma ação conjunta multidimensional com responsabilidade compartilhada (parcerias) e negociada. Esta definição de rede pressupõe uma visão relacional dos atores/forças numa correlação de poder onde a perspectiva da totalidade predomina sobre a fragmentação. Supões também que as redes são processos dinâmicos e não organismos burocráticos formais, mas onde se cruzam (como uma rede) organizações do Estado e da sociedade. Não funciona como convênios formais (embora possam existir), mas como contratos dinâmicos, em movimento e conflito, para, no entanto, realizar objetivos em que cada parte potencializa recursos que, juntos, se tornam, também mais eficientes. (2000/2001, p.13)

Portanto, a rede é como uma aliança de atores/forças, que exige democratização da informação articulada, ação compartilhada porque compreende a mobilização de um conjunto de pessoas, projetos, instituições, associações, organizações e outros atores que compartilham a tarefa de promover o desenvolvimento de um determinado campo temático e de relações sociais entre si e com a sociedade. É nesse sentido que a escola deve trabalhar, articulando-se em rede de serviços que atendam de forma integral as necessidades das crianças e dos adolescentes com o objetivo de prevenir e combater a VDCA.

A escola usa de alguns procedimentos tais como: telefonemas, relatórios, conversas em reuniões sobre questões mais pontuais e considera como sendo estratégias de mobilização da rede:

Muitas vezes assim, é por telefone, até solicitando a presença de um órgão, através de relatórios então essas comunicações tem sido feitas em reuniões, no momento que tu está em reunião com outras redes, tu vai fazendo essas trocas né. (DT 01)

Esse contato principalmente com a Secretaria, com o Núcleo de Atendimento para os Portadores de Necessidades Especiais. (DT 01)

Outro destaque importante é a busca de algumas entidades e clubes de serviços para atividades em parceria com a escola, como por exemplo, Lions Clube,

Rotary, Amor Exigente, entre outros. Sendo citadas como contatos estratégicos de mobilização da rede.

Quem tem nos procurado muito, é o Amor Exigente, que uma mãe faz parte. [...] Então assim, tu consegues bastante coisa quando tu começa a conversar com as pessoas, não precisa ficar atrelado só à secretaria de educação pode pegar essas ONGs o Rotary, os Lions pedir ajuda a eles [...] (SP 01)

Ao que se observa, é que os contatos realizados pela escola e considerados como “estratégias” são com entidades que não possuem profissionais capacitados para trabalhar com a temática da violência contra a criança e o adolescente. Destaca-se que embora exista no município o Sentinela, Serviço Especializado no Combate e Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, o mesmo não foi citado em nenhum momento pelos pesquisados.

O Serviço Sentinela atua nos eixos de prevenção e atendimento da Política de Garantia e Defesa dos Direitos das crianças e dos Adolescentes, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente. O fato de as escolas não terem citado ou mencionado a existência do Serviço Sentinela, remete-nos a indagar se as mesmas desconhecem a existência do Serviço, ou não consideram importante ter o mesmo na sua rede de contatos? As duas suposições são preocupantes, visto que tal Serviço é de suma importância para as crianças e adolescentes vítimas de violência.

O Serviço Sentinela tem como público alvo crianças e adolescentes de zero a 18 anos e, conforme suas diretrizes gerais, “trata-se de um conjunto de ações de assistência social, de natureza especializada, destinada ao atendimento de crianças e adolescentes [...]” (BRASIL, 2001, p. 10) Traz os seguintes objetivos gerais: atender no âmbito da Política de Assistência Social, através de um conjunto articulado de ações, para atender e combater a violência sofrida por crianças e adolescentes; criar condições que possibilitem as crianças e aos adolescentes vitimados e suas famílias, o resgate e a garantia dos direitos, o acesso aos serviços de assistência social, saúde, educação, justiça e segurança, esporte, lazer e cultura, guardando compromisso ético, político e a multidisciplinaridade das ações.

Nesse sentido, entende-se que a ausência do Sentinela na fala dos sujeitos pesquisados é porque as escolas não tem “conversado” com o Sentinela e nem o

Sentinela com as escolas. Isso revela que na verdade a construção de um trabalho em rede no município de São Leopoldo ainda não se concretizou. Destaca-se que o trabalho em rede é uma exigência contida nas Diretrizes Gerais do Sentinela, devido a complexidade da temática da violência. “Os profissionais que atuam no Sentinela deverão, obrigatoriamente, de acordo com o ECA, executar a Política de Atendimento por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais [...]” (BRASIL, 2004, p. 09)

É preciso desmontar o velho hábito de ações isoladas, fragmentadas, hierarquizadas. Sabe-se que isso não é tarefa fácil ou simples, mas devem ser buscados para se evitar o fracasso de serviços, projetos e/ ou programas sociais e conseqüentemente com o “furo” da rede o insucesso das práticas empregadas no enfrentamento a VDCA. Nesta lógica devem ser desenvolvidas as ações do Serviço Sentinela, pois, as diretrizes apontam como primordial o trabalho articulado em rede. Isso possibilita o atendimento indicado no ECA. O trabalho em rede exige comunicação, cooperação, relações horizontais e ações complementares através dos conhecimentos, instrumentais técnicos e atores que percebam a importância de estabelecer um fluxo de relacionamentos.

O papel do serviço social junto ao Sentinela é um desafio que se coloca na perspectiva de um trabalho coletivo em rede, que visa a construção e ampliação da cidadania e da qualidade de vida das crianças e adolescentes. O Serviço Sentinela deve manter estreita articulação com as diversas instituições que trabalham no atendimento de crianças e adolescentes.

Iamamoto (2001) alerta para o compromisso do assistente social no rompimento das atividades burocráticas que o tornam um mero empregado e, que o exercício da profissão é muito mais do que isso. “É uma ação de um sujeito profissional que tem competência para propor, para negociar com a instituição seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais”. (p. 21)

É preciso introduzir a noção de rede.

A rede não é um simples ajuste técnico, metodológico e administrativo mas implica uma mudança cultural e comportamental. É uma oportunidade estratégica de construção de ambientes para novas posturas e de instrumentos de apoio que fazem parte de um processo de mudança em curso. (BNDES, 2002 *apud* GUIA ESCOLAR, 2004, p. 84)

Importa salientar que o esforço não deve vir apenas dos profissionais do Sentinela, mas que também as três esferas de governo: federal, estadual e municipal, ofereçam as condições objetivas de trabalho. Compete às esferas governamentais capacitar os profissionais, delimitando suas funções e metodologia de trabalho, possibilitar, ainda, o apoio psicológico à equipe, oferecer cuidado aos cuidadores.

4.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÃO PARA A PREVENÇÃO E O ENFRENTAMENTO A VDCA.

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p. 37)

Destaca-se, ainda, como algo primordial no estudo realizado, saber se a temática da VDCA está inclusa no projeto político pedagógico da escola. Entende-se que o projeto político pedagógico é um instrumento com as definições da relação da escola com a comunidade escolar atendida, explicita o que se vai fazer, porque vai fazer, para que vai fazer, para quem vai fazer e como vai fazer.

E, assim, descobriu-se que os projetos políticos pedagógicos das escolas não explicitam as discussões em torno da VDCA. Como se observa nas falas:

Assim escrito ali não, mas a gente tem ações, tem os projetos da escola. (SP 02)

[...] Não está assim, explicitada no projeto político pedagógico, mas é trabalhado dentro de um projeto de consciência cidadã. (DT 01)

[...] não tá explícito, mas nas entrelinhas naquilo que se trabalham palestras com conversas, até no dia a dia, como tu trata esse pai, como tu vê essa família de certa forma é trabalhado né. (PF 04)

A articulação entre projeto político pedagógico e as ações desenvolvidas pela escola podem fazer toda a diferença na questão do enfrentamento e a prevenção a VDCA. O projeto político pedagógico mostra a visão macro do que a escola pretende ou idealiza fazer. O projeto político pedagógico na definição de Libâneo (2004)

Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais, legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. [...] O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhecer-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as transformações mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos. (p.151)

Observa-se, na fala dos entrevistados, a falta de objetivos e de detalhes no que tange as ações de enfrentamento e prevenção à VDCA. “[...] *Não está assim explicitada no projeto político pedagógico, mas é trabalhado dentro de um projeto de consciência cidadã.*” (DT 02) A categoria “consciência cidadã” expressa que não há uma delimitação que inclua a temática VDCA e, de certa forma, há uma generalização do termo, demonstrando não haver compreensão do que é a VDCA. Expressa, ainda, que as escolas não demonstram certeza de onde entra a discussão da temática: “*eu acho assim, que ela entra nos temas transversais.*” (DT 01).

Incluir a temática da VDCA de forma objetiva e explícita no projeto político pedagógico escolar é uma maneira de comprometimento da escola com a temática e conseqüentemente à proteção das crianças e dos adolescentes. Libâneo (2004) expõe algumas concepções de organização curricular. Ao que dentre as concepções citadas pelo autor elege-se aqui o currículo sociocrítico (histórico social) por que entende-se que a prevenção e o enfrentamento a VDCA devem ser de maneira dialética.

As abordagens críticas convergem na concepção de ensino como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais, de modo a eliminar as mazelas sociais existentes como a pobreza, a violência, o desemprego, a destruição do meio ambiente, enfim, as desigualdades sociais e econômicas. (LIBÂNEO, 2004, p.178)

Ao que se percebe, as escolas pesquisadas não possuem nada escrito especificando a VDCA em seu projeto político pedagógico. Ou então, no caso da escola em que a supervisora diz existir isso no Código Penal:

[...] *Assim, isso aí tá no Código Penal a gente até diz aqui, está às normas deixa eu te mostrar [...] Aqui a gente pede assim, que sempre os pais serão advertidos ou notificados se os casos indisciplinares e agressões físicas e os bulings persistirem. Serão tomadas providências junto a SEMED e o Conselho Tutelar e Brigada Militar. É de responsabilidade dos pais o comparecimento na escola sempre que houver chamamento dos professores, então, por quê? Porque isso aí tem na lei, isso aí a gente já mandou para eles tudo é uma obrigação dos pais fica na responsabilidade deles que os alunos compareçam na escola. [...]* (SP 01)

Observando a fala da supervisora é possível afirmar que a escola deve ter um maior conhecimento sobre o fenômeno da VDCA. É função essencial da escola discutir, além das normas, os deveres sociais que os seus alunos possuem e a sua devida importância, visando desenvolver atitudes de auto estima, respeito mútuo e regras de convivência aos seus alunos, que conduzam a formação de cidadãos autônomos, participativos e responsáveis.

Torna-se urgente que as instituições que trabalham com crianças e adolescentes e especialmente as escolas atentem para as determinações do ECA, devido aos prejuízos da VDCA para estes seres que estão em processo de formação social e emocional. É extremamente importante que a escola dirija seu fazer pedagógico para uma educação que esteja atenta aos problemas sociais e voltada para a formação de cidadãos capazes de criar uma sociedade que garanta respeito aos direitos humanos, negados as crianças e aos adolescentes vítimas de VDCA.

Ressalta-se que além da observação das normas, é fundamental que a escola possibilite o diálogo, promovendo a participação dos pais e da comunidade no processo pedagógico. É sabido que a educação primordial provém da família e tem continuidade fundamental na escola. E mais, poder pensar que quanto mais se conjugar as três forças – família, escola e comunidade, melhor desenvolvimento e crescimento terão as três instâncias, pois uma está interligada com a outra, apesar de cada qual ter seu papel específico, peculiar na formação do ser humano.

Ao que segue referente à prática da escola especificamente no que tange suas maiores dificuldades, observa-se que de forma unânime os profissionais da educação ressaltam a ausência ou não participação das famílias na escola.

Queremos trazer esse ano, palestras. (DT 01)

Além, desse contato de tentar resgatar essas famílias, de rever com eles essa posição, de tentar encaminhá-los, nós não temos assim outro trabalho maior. Até por não ser uma coisa assim tão freqüente em nossa realidade. Aqui no nosso meio é uma situação mais a típica. São poucos casos mesmo nesse tempo que eu estou na direção. (DT 02)

O não comparecimento das famílias, se tu fizeres uma reunião aparecem dois três pais de cada turma. Às vezes até se tu chamar individualmente um pai, não é todos né, não vamos generalizar, mas a maioria mesmo não vem. A gente já fez reunião com várias opções, fez de dia fez de noite, sábado de manhã [...] não consegue trazer toda a comunidade. (SP 02)

Encontrar as famílias, tu não encontra. Uma criança cai e se machuca a mãe liga, mas eu to aqui em POA, eu trabalho aqui, um pai liga, mas eu to aqui na praia, é encontrar a família mesmo. (SP 01)

Eu acho que, é a presença da própria família isso é uma grande dificuldade sabe. Não só as famílias que tem problemas de violência, mas, no entanto a família se distancia muito da escola simplesmente larga o filho sozinho, então até tu chegar nessa família é uma dificuldade. (PF 04)

A maior dificuldade é acessar a família. (PF 03)

A maior dificuldade a presença dos familiares. (PF 02)

Trazer a família para a escola, eu acho que já é um grande trabalho. (PF 01)

A necessidade do envolvimento da família no processo escolar está claramente expressa nas recomendações internacionais. A Declaração de Salamanca²⁶ (1994), por exemplo, diz em suas diretrizes de ações nos níveis nacionais, que para alcançar uma educação de sucesso é preciso a participação familiar. Atingir tal objetivo, “[...] exige, também a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público.” (SALAMANCA, 1994, p. 37)

E segue no Artigo 61,

Deve ser desenvolvida uma colaboração cooperativa e de ajuda entre autoridades escolares, professores e pais. Estes devem ser encorajados a participar nas atividades educativas em casa e na escola (onde podem observar técnicas eficazes e aprender como organizar atividades extra-escolares), assim como orientar e apoiar o progresso escolar dos seus filhos. (SALAMANCA, 1994, p.38)

Embora seja reconhecida a importância da participação dos pais/mães nos processos educativos dos alunos, em consonância com a Declaração de Salamanca, contudo nem sempre este reconhecimento conduz a facilitação de sua participação na escola. O que se observa, em geral, é que a escola não consegue a presença dos pais/mães:

²⁶ Documento aprovado em Conferência das Nações Unidas em 1994, na Espanha, que, entre outras coisas, recontextualiza o papel da Educação Especial dentro da plataforma lançada na Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos.

Sabe é muito difícil. Tu consegues trazer a comunidade quando tu faz uma festa para comemorar. No natal, que vai ganhar presente, daí tu trás a comunidade, mas assim, para vir aqui nos escutar não. (SP 02)

A gente procura bastante, a gente procura fazer atividades né que chamem a família para dentro da escola, mas assim ó numa festividade tu pode até ter a presença deles, mas no momento que tu tem um problema já fica mais difícil, claro que isso não é geral, tem aquela família que vem e prontamente atende [...] (PF 01)

Eles estão bem presentes, mas eles estão presentes aqui para questionar a nota. São muito poucas as atitudes dos alunos. É mais assim, por que, meu aluno tirou essa nota. Não para saber no que eu posso ajudar, ou o que esta acontecendo [...] (PF 02)

Como se nota na fala das professoras, os pais/mães estão presentes na escola apenas em momentos para questionar a nota ou num momento festivo, em alguma comemoração. A compreensão de participação esta diretamente ligada à idéia de informação, geralmente sobre a conduta, a freqüência e ao rendimento escolar dos filhos. Segundo Freire (2001), só pode haver participação se todos os sujeitos, pais, alunos, professores, zeladores, auxiliar de serviços gerais, vigias tiverem possibilidades de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder nas práticas educativas. A participação, segundo Freire, demanda estruturas leves, disponíveis a mudanças, descentralizadas que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental.

As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, as arrastam de setor em setor, a espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitista e, sobretudo, tradicionais de gosto colonial. Sem a transformação de estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da república (FREIRE, 2001, p. 38)

Ao que se percebe a participação não é visualizada ou mencionada pela escola como gestão ou controle do processo educacional, conforme é possível identificar quando a supervisora diz: *“No natal, que vai ganhar presente, daí tu trás a comunidade, mas assim, para vir aqui nos escutar não.” (SP 02).*

A falta de participação está ancoradas numa sociedade marcada pela desigualdade social e por uma tradição histórica calcada em valores conservadores e arcaicos de autoritarismo. Conforme dados históricos, a falta de participação possui em sua essência traços já originários desde longa data:

Talvez não esteja em nossos hábitos participar. É mais prático receber as coisas dos outros, mesmo porque é um projeto milenar viver à custa dos outros. Em grande parte a história da humanidade é profundamente isto. Na verdade, é uma situação provocada por uma sociedade autoritária e que convive com regimes autoritários. A tal ponto que a participação assusta. Em seu extremo, podemos até encontrar a postura de impedir, por exemplo, o desenvolvimento dos sistemas básicos de educação, para não dar aos interessados a chance de reconhecer seus direitos e de os ungir. É mais fácil de dominar uma sociedade com predominância de analfabetos, de trabalhadores semi ou desqualificados, onde sequer metade dos que entram na 1ª série do 1º grau chega a concluir a 8ª série. Assim, demagogos, populistas, corruptos e contraventores se perpetuam no poder, porquanto a sociedade não consegue organizar-se para impor seus mínimos direitos. (DEMO, 1999, p. 25)

Foi essa cultura dominante, pautada no centralismo das decisões e na obediência que,

[...] alijou dos processos de participação a maioria da população, mostra-se carente de **canais institucionais de intervenção popular** [...] A população precisa, efetivamente, **apropriar-se das informações** para poder participar; ela precisa compreender o funcionamento da administração – em particular, do orçamento – e as leis que regem a administração pública e limitam a ação transformadora. (GADOTTI, 1997, p.15 e 47)

É de se convir que a escola precisa trazer para dentro dela a participação da família. Com certeza, o corpo docente sente esta necessidade, reivindica a presença dos pais/mães, mas não estão encontrando um caminho eficaz que possibilite esta participação. Nesta perspectiva, Pedro Demo (1999) cita como exemplo o planejamento participativo, ou seja, onde a comunidade é convidada a participar do planejamento e não para comparecer apenas quando é chamada, solicitada ou requerida pelo solicitado, “[...] isso facilmente recairia no imobilismo, até mesmo porque o fenômeno da participação não acontece de graça”. (p. 21)

A lógica do autor se compreende na fala expressada pelos pesquisados que a escola tem chamado os pais/mães a participarem apenas em situações como, por exemplo, quando ocorre algum problema com o aluno, para reuniões bimestrais/entrega de boletins, atividades festivas e outras. Segundo Demo (1999), estas não são formas de participação que possibilitem a comunidade a sentir-se dentro do processo educacional. Educação para a participação comunitária, em outras palavras, seria o comprometimento de ambas as partes, Estado e sociedade. O Estado com o compromisso de sustentar as necessidades da rede de atendimentos e que a sociedade assume isso como conquista. A sociedade,

“[...] será a primeira interessada em que nenhuma criança falte à escola, que o prédio seja digno, que a professora seja capaz e bem paga, que o material didático seja adequado e montado, tanto quanto possível, pela própria comunidade, e assim por diante”. (DEMO, 1999, p. 24)

Há na atualidade uma revalorização da função familiar, inclusive a escola dimensiona suas expectativas em relação à família.

A família é revalorizada na sua função socializadora. Mais que isso: é convocada e exercer autoridade e definir limites. Espera-se uma socialização mais disciplinar e menos permissiva junto às crianças e adolescentes. Espera-se da família uma maior parceria – participando com a escola no projeto educacional destinado a seus filhos. Fala-se hoje, igualmente, em comunidade presente na escola. (CARVALHO, 2003, p. 18)

O dimensionamento e a valorização da família, por outro lado, trás a tona reclamações e queixas: os pais/mães são irresponsáveis, aqueles que mais precisam nunca aparecem nas reuniões, alguns vêm uma vez e não voltam mais, são sempre os mesmos que comparecem, é perda de tempo ficar falando para os pais/mães, pois os problemas continuam.

[...] ontem nós tivemos a primeira reunião de pais da escola deste ano, eu fui abençoada. Eu tenho 22, vieram cinco pais. A colega ali tem 48 alunos veio cinco então quem é o pai que vem? O pai que vem, é justamente o pai que a gente sabe que a criança não vai dar problema, que não existem muitas questões. (PF 03)

A professora afirma, “[...] a família se distancia muito da escola simplesmente larga o filho sozinho então até tu chegar nessa família é uma dificuldade.” (PF 04). E assim, há uma desesperança por parte dos docentes, “[...] então quer dizer isso aí é um problema e eu não vejo muita luz no final do túnel”. (SP 01) A escola precisa parar, refletir, analisar e planejar, pois trazer a família para dentro da escola promove em todos o sentido da responsabilidade e do cuidado de um bem que é de todos. Refletir sobre sua sistemática à luz dos princípios e objetivos adotados para a escola. A participação da família auxilia para que a escola caminhe na direção de cumprir com sua missão e persiga os seus diferentes objetivos.

A participação dos pais/mães na escola, bem como os caminhos que a escola deve trilhar para garantir esta conquista, assim como formas de proporcionar as crianças e os adolescentes a garantia de uma vida sem a presença de violência, é um processo em construção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto na introdução deste trabalho, esta pesquisa nasceu das inquietações surgidas com a experiência profissional na área da criança e do adolescente. Assim, o trabalho abordou a violência doméstica: um tema complexo. É primordial realizar estudos, pesquisa e produções quando se trata de direitos de cidadania e, em especial, da criança e do adolescente, seres humanos em processo de desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social. O destaque e a relevância deste estudo residem no fato da construção do conhecimento da problemática partir da compreensão dos professores, diretores supervisores, zeladores e secretários de escola, profissionais que permanecem com as crianças e adolescentes por um período considerável, todos os dias. Buscou-se conhecer como as escolas municipais trabalham a questão da identificação, prevenção e enfrentamento da violência doméstica contra a criança e o adolescente. Para chegar ao objetivo proposto procurou-se entender a compreensão dos pesquisados sobre o fenômeno da violência, as suas ações no atendimento a crianças e adolescentes violentados.

Como resultado desta pesquisa, podemos elencar as seguintes considerações:

Percebeu-se que os profissionais da educação conseguem identificar quando uma criança e/ou adolescente sofre VDCA pelo comportamento apresentado e os sinais físicos. Esse achado também está relatado na fala do secretário de escola, o qual observa que as crianças e/ou adolescente o procuram para contar sobre as situações de violência ocorrida no ambiente doméstico. A riqueza na fala deste sujeito pesquisado revela sua compreensão frente a problemas que envolvem o cotidiano dos alunos e suas famílias, as expressões da questão social, como as drogas, a exploração sexual, o trabalho infantil, entre outros problemas. Com isso, revela a concepção/justificativa que apresentou-se na escolha dos sujeitos pesquisados, não somente os professores, supervisores e diretores devem ser conhecedores das questões que envolvem os alunos, mas também, zeladores, vigias, merendeiras, secretários, estes também são educadores e precisam ter voz no processo educacional.

A questão principal revelada no estudo diz respeito às ações/procedimentos adotados pela escola quando identifica uma situação de violência, ou a suspeita de que a mesma está ocorrendo. Percebeu-se que a escola não está articulada com a rede de atendimento a criança e/ou adolescente. Embora revele sentir-se parte da rede, na prática cotidiana não trabalha com a rede. Suas ações ou contato são através de alguns relatórios e ou conversas pontuais, em reuniões com outras pautas educacionais, nas quais aproveita-se para discutir alguma questão.

A escola e as demais instituições que trabalham com crianças e adolescentes precisam compreender a importância e o significado do trabalho em rede. É necessário e urgente fortalecer relações democráticas, participativas e integradas, propiciando um intercâmbio de comunicação entre as diferentes instituições que trabalham com crianças e adolescentes, em especial as escolas. Além disso, se deve capacitar os profissionais para que compreendam e saibam trabalhar de forma competente as questões que envolvem a violência contra a criança e o adolescente. Observou-se que os problemas sociais perpassam a instituição escolar, a qual nem sempre ou na maioria das vezes não está preparada para recebê-los.

Para que a escola se torne realmente local privilegiado de proteção às crianças e adolescentes é preciso à participação consciente e responsável de todos os atores sociais que permeiam o cenário educacional: gestores professores, familiares entre outros segmentos da comunidade. Sabe-se historicamente que as escolas públicas enfrentam muitas dificuldades que as limitam até mesmo no fazer pedagógico. Desvelou-se, também, cargas horárias excessivas, salários que não satisfazem as necessidades básicas e, conseqüentemente o adoecimento emocional destes profissionais. Falando especificamente do professor, sua liberdade de ação por muitas vezes se manteve ou se mantém no interior da sala de aula. Essa realidade na verdade limita e até mesmo impede o desenvolvimento de ações coletivas compromissadas com o cuidado individualizado que cada aluno requer e em especial aos alunos que sofrem violência doméstica. A construção de uma escola que protege, exige mudanças nessa cultura e nas práticas educacionais.

Tais dificuldades constatadas e evidenciadas na fala dos pesquisados, no sentido de efetuar os procedimentos de acordo com o ECA, poderão ser eliminadas por meio da convicção de que a escola precisa mudar, da vontade política de promover mudanças e da construção de novos relacionamentos no contexto educacional, levando em conta o processo de desenvolvimento físico, mental,

espiritual, moral e social de cada criança e cada adolescente. O processo de mudança implica colocar a temática da VDCA na “agenda do dia da escola”. O ponto decisivo de início é a inclusão da temática no projeto político pedagógico da escola. O projeto político pedagógico é o instrumento teórico metodológico definidor das relações da escola com a comunidade. Nele são explicitados o que vai ser feito, como vai fazer, porque vai fazer, para que vai fazer e para quem vai fazer. A (re)construção do projeto político pedagógico requer reflexão na organização de ações com a participação de todos: professores, zeladores, vigias, secretário, pais e alunos, ou seja, deve ser um processo coletivo. Não deve ser um projeto definitivo, fechado, deve ser aberto para um planejamento participativo e que possa ser aperfeiçoado durante a caminhada.

A fragilidade, a incompreensão e a fragmentação no enfrentamento do fenômeno da VDCA, vincula-se a vários fatores e, de acordo com Azevedo e Guerra (2007), em cinco pontos críticos, dentre os quais:

- o descompromisso da universidade que não inclui a temática da VDCA em seus currículos de graduação na formação daqueles que irão se defrontar com o fenômeno em sua vida profissional;

- a insuficiente priorização das estratégias de prevenção no enfrentamento do fenômeno. Como salienta-se na introdução deste trabalho, constata-se que as “ações de enfrentamento” a VDCA ocorrem, geralmente, depois da violência instalada, ou seja, depois da violência ocorrida, buscando, assim, reduzir as conseqüências deixadas pela violência com intervenção terapêutica, sendo, portanto, insuficiente para o enfrentamento da problemática. A prevenção, por sua própria lógica, é muito mais eficaz quando envolve atores-chave: médicos, psiquiatras, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais entre outros;

- de maneira geral os programas/serviços/projetos de enfrentamento têm, via de regra, deixado intactas as verdadeiras raízes do fenômeno, optando por trabalhar mais na superfície, nos sintomas e nas conseqüências a curto e médio prazo. Essa forma, ou jeito, de tratar uma questão tão relevante como a VDCA, remete a administração pública brasileira que teve seu início a partir da independência, em 1822, com identidade patrimonialista. O modelo patrimonialista continua presente na administração atual e, dessa estrutura, resultam políticas públicas que tratam o cidadão e seus problemas de forma fragmentada, com serviços executados de forma desarticulada. Cada instituição trabalha de forma solitária, embora as ações

se dirijam ao mesmo usuário e, na maioria das vezes, ocorram no mesmo espaço territorial e meio-ambiente. Dessa forma, a herança da administração pública brasileira, com padrão centralizador do Estado brasileiro, tem deixado marcas profundas na máquina burocrática, cujas influências são percebidas nas organizações dos programas sociais, com resquícios de ações setorializadas, centralizadas e hierarquizadas;

- a inexistência de dados sistemáticos que permitam o monitoramento eficaz das políticas públicas na redução da ocorrência do fenômeno incidência/prevalência;

- a fragilidade das redes de intervenção no enfrentamento do fenômeno. Ao decorrer do processo de construção do ECA, a idéia de rede e de sua articulação está presente, sobretudo quando se afirma que a educação, a cultura, a assistência social, a saúde e a proteção especial apresentam-se na agenda de segmentos que promovem a integração das políticas sociais. Na verdade, o movimento que funda o ECA introduz algo quase inusitado no país ao propor várias formas de articulação, pois a cultura de ações fragmentadas é algo muito presente na contemporaneidade. Trabalhar em rede é uma condição humana, pois, o ser humano é social, não vive sem o outro. No entanto, a pesquisa mostrou que no município de São Leopoldo, a Rede de Proteção a criança e/ou adolescente não consegue trabalhar de forma articulada. Nesse sentido, é urgente a necessidade de traçar os caminhos para que de fato um projeto seja executado no âmbito da gestão social municipal.

Não resta dúvida de que o combate eficaz a violência doméstica contra crianças e adolescentes depende de ações compartilhadas por muitos profissionais, das mais diversas áreas do conhecimento e das diversas instituições existentes no município. O compartilhar deve assumir a forma de uma Rede Criança conforme especificamos pela figura 4, – Rede Criança. Aliados a este projeto deve-se criar um Conselho de Avaliação, composto por profissionais de diversas áreas, como por exemplo: um pediatra, um policial, um psiquiatra, um psicoterapeuta, um pedagogo, um assistente social, entre outros profissionais. A qualidade do atendimento e da prevenção deve ser sustentada pelo planejamento e pela avaliação. Azevedo e Guerra (2007) explicam que a avaliação é o melhor controle de qualidade possível e deverá ser feita não apenas com base nas reações dos usuários dos serviços oferecidos, ou seja, com as famílias violentas, com as crianças e adolescentes vitimados, mas também com a

crítica e o olhar de especialistas em questões de violência doméstica contra crianças e adolescentes.

Outro fator relevante a ser observado é a simplificação e racionalização do fluxo de informações e a articulação das medidas dentro da rede. É fundamental estabelecer um canal de comunicação entre as diferentes instituições que trabalham com crianças e adolescentes que sofrem violência. A comunicação e o diálogo são instrumentos de interlocução e negociação imprescindíveis para o processo de construção e articulação de uma rede.

Para a construção ou ampliação do trabalho em rede torna-se imprescindível identificar pessoas com o papel específico de facilitar o processo. Os facilitadores podem ser gestores da assistência social, profissionais do Centro Especializado da Assistência Social – CREAS, Serviço Sentinela, profissionais dos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS, professores da rede escolar, conselheiros tutelares e conselheiros de direitos. O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, é um espaço político importante de discussão da rede e deve ser protagonista na construção da intersetorialidade. Observa-se que no município de São Leopoldo existe o envolvimento direto deste Conselho na rede, porém, há que se pensar em novas estratégias de trabalhar essa questão. Assim como a VDCA é um fenômeno complexo, as estratégias para seu enfrentamento deverão ser igualmente complexas. Destaca-se, com isso, que por mais bem intencionadas que sejam as ações voltadas para o combate a violência, se forem voltadas somente para determinados segmentos, por exemplo, não envolverem toda a comunidade, especialmente a escolar, elas pecam por não captarem o fenômeno da violência em sua totalidade e, por isso, apresentam grande possibilidade de levar seus protagonizadores a frustrações, pelo pequeno impacto produzido.

Um dos desafios deixado por este estudo consiste na elaboração de estratégias de enfrentamento a violência que dêem conta deste fenômeno, entendendo-o como uma totalidade que se agrega, de forma democrática, a todas as instituições e aos atores sociais. Para isso, os esforços investidos num primeiro momento devem iniciar pela capacitação daqueles que estarão à frente, impulsionando a (re) construção da rede: os facilitadores.

Os facilitadores, assim como os demais profissionais integrantes da rede, devem participar de programas permanentes de capacitação, aperfeiçoamento, atualização e especialização profissionais, sendo valorizados por isso nas

respectivas carreiras. Essa capacitação/aperfeiçoamento deve ser viabilizada em especial aos professores, pois conforme mostrou os resultados da pesquisa, os mesmos não conseguem capacitarem-se ou aperfeiçoarem-se pelo fato de terem cargas horárias excessivas, ou então, por não terem condições econômicas para fazer tal investimento.

A reflexão que esta pesquisa proporcionou, além da experiência profissional, possibilita concluir que o canal de comunicação para a formação ou fortalecimento da rede pode ser viabilizado por meio do Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS, também especializado em seu núcleo. Este Centro de Referência deve ser o proponente junto às instituições que trabalham com crianças e adolescentes e, em especial, às escolas. A escola deve ser chamada, despertada para a necessidade de envolver-se com a problemática. Percebemos que os professores e demais profissionais das escolas conseguem identificar situações de violência sofrida por seus alunos, porém, são extremamente tímidos ou temerosos para levar adiante o problema e, assim, a intervenção ocorre de forma isolada. É importante ressaltar que as notificações dos casos constituem-se num fator relevante quando se deseja estabelecer uma política de atendimento consistente e comprometida com a causa da violência contra a criança e o adolescente.

O CREAS deve constituir-se em uma instância mobilizadora das forças sociais presentes no município, as quais devem transpor suas áreas específicas: educação, saúde, assistência social, poder judiciário, ministério público, defensoria pública, conselhos tutelares e outras organizações de defesa de direitos, com os demais serviços socioassistenciais e de outras políticas públicas, no intuito de estruturar uma rede efetiva de proteção, com um trabalho integrado e intersetorial. As discussões iniciais para a formação ou fortalecimento da rede devem partir do Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS, conjuntamente com a equipe de profissionais do Serviço Sentinela. Estes profissionais e as diversas instituições que atendem crianças/adolescentes devem reunir-se periodicamente para tratar de questões relacionadas à VDCA.

Inicialmente, os profissionais orientados pelos facilitadores devem expor qual seu entendimento de rede e o que isso significa em seus espaços profissionais. De posse desse conhecimento, devem fazer um exercício de reflexão sobre as concepções que surgirem e, a partir disso, construir coletivamente um conceito comum do que é o trabalho em rede, para assim usar a mesma linguagem. As

questões colocadas até o momento mostram que é preciso não só mudar atitudes, mas especialmente a forma de pensar e isso requer um trabalho árduo e de muita persistência por parte daqueles que vão trabalhar como facilitadores da articulação, porque vão defrontar-se com atitudes de resistência e com a relação de poder muito presente nos espaços profissionais.

Outro aspecto sugestivo a ser pensado com urgência para o município de São Leopoldo é a inclusão do profissional de Serviço Social no quadro de funcionários da educação, como já vem acontecendo em muitos municípios do estado e país. Essa é uma decisão política extremamente importante a ser tomada pelo gestor municipal em conjunto com os gestores da educação. Como expressou o relato dos sujeitos pesquisados: professores, supervisores e diretores se desdobram na tarefa de ouvir, compreender e mediar mesmo que muitas vezes sem condições para isso. A escola se vê atravessada por uma série de fenômenos que, embora não sejam novos ou estranhos ao universo da educação, na contemporaneidade, se manifestam de forma muito mais intensa e complexa: a exploração sexual comercial; a gravidez na adolescência; o trabalho infantil; a precarização do trabalho dos profissionais da educação; a precária situação das famílias dos alunos em especial na luta pela sobrevivência no mundo do trabalho; a ampliação das modalidades e a precoce utilização das drogas pelos alunos; a perda de atrativo pela educação como forma de ascensão social e econômica; violência doméstica, estas são algumas das muitas expressões da questão social. O Serviço Social tem uma grande contribuição a dar nessas questões.

Outro achado nesta pesquisa e que representa um desafio para a educação, sendo exposto pelos pesquisados como algo que não se “vê muita luz no final do túnel” para resolver o problema, é a não participação das famílias na escola. Este é um aspecto que precisa ser levado em consideração e que o profissional assistente social pode dar sua contribuição valiosa, visto que, no que se refere à trajetória deste profissional e especialmente no que concerne ao acúmulo teórico no campo das políticas sociais, tem sido um dos principais fatores de reconhecimento da necessidade da inserção deste profissional nos diferentes campos de atuação.

A presença do assistente social no campo da educação escolar não se sobrepõe ao trabalho prestado pelos profissionais da educação. É uma prática interventiva que diferencia-se, teórica e tecnicamente, da prática desempenhada pelos profissionais da educação. Os assistentes sociais trabalham com pesquisas e

projetos que favorecem o conhecimento do modo de vida e de trabalho dos segmentos populacionais, possibilitando, assim, conhecer a realidade e as expressões da questão social que estes sujeitos vivenciam. Daí a importância e a possibilidade deste profissional auxiliar para que ocorra a participação das famílias na escola.

O processo de investigação e reflexão aponta para a conclusão de que os desafios podem ser superados a partir do momento em que Estado, sociedade e sujeitos sociais, que projetam e executam as políticas e programas sociais, percebam que ações isoladas, individuais, prejudicam o desempenho de todos, dificultando o acesso de crianças e adolescentes aos direitos legalmente constituídos. Esses atores sociais têm uma responsabilidade a ser compartilhada: proteger e atender de forma integral crianças e adolescentes violentados. A formação de redes articuladas é um fator preponderante para criar uma nova cultura na gestão social e com isso construir uma nova história para contar futuramente. Uma história de respeito e proteção integral às crianças que sofrem cotidianamente todos os tipos de violência.

Através desse reconstruir, acredita-se que a ação possa contribuir para fortalecer, ainda que seja no seu pequeno âmbito, uma tendência ontologicamente humanizadora, na qual crianças e adolescentes sejam tratados como sujeitos na condução de suas histórias e com isso tenham uma nova história para contar futuramente. Uma história de respeito, livre de qualquer tipo de violência. Freire (1996) didaticamente explica que pensar desta forma “significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”

REFERENCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

_____. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. Editora. S.A, 1981.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Infância e Violência Doméstica. IN. Módulo 1 A/B, **Pondo os Pingos nos Is**. Telecurso de Especialização em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes - LACRI – IPUSP. São Paulo, 2007.

_____. Infância e Violência Doméstica. IN. Módulo 3 A/B, **O Olhar Instrumentalizado Transdisciplinar**. Telecurso de Especialização em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes - LACRI – IPUSP. São Paulo, 2007.

_____. Infância e Violência Doméstica. IN. Módulo 8 A/B, **Compartilhando a Luta o Papel dos Profissionais**. Telecurso de Especialização em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes - LACRI – IPUSP. São Paulo, 2007.

_____. **A Longa Jornada da Domesticação ao Protagonismo Infanto-Juvenil**. Material preparado em Power point: Geni Souza, Telecurso de Especialização em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes - LACRI – IPUSP. São Paulo, 2005.

_____. **Algumas considerações sobre a campanha Laci-jovem2007** in www.ip.usp.br/.../laci/Algumas_consideracoes_laci_jovem_2007.ppt, acesso em 06 de agosto de 2009.

BARROCO, Maria Lucia Silva. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. 4. ed. –São Paulo, Cortez, 2006.

BATISTA, Alfredo. Reforma do Estado: uma prática histórica de controle social. In: **Serviço Social e Sociedade**, n.61, São Paulo: Cortez, 1999.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006. – (Biblioteca básica de serviço social; v. 2)

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL, CFESS. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília, Diário Oficial da União, 1993.

BRASIL, Diretrizes Gerais. **Programa Sentinela**. Brasil, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil**. 2. ed. Brasília: SEDH/DCA, 2001.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. **Relatório de Auditoria. Programa de Combate ao Abuso e a Exploração sexual de Crianças e Adolescentes. Serviço de Proteção Socioassistencial às Crianças e aos Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual**. Brasília, 2004. (Documento impresso)

BRUM, Eliane. In: AMENCAR. **Violência Doméstica**. Brasília: UNICEF, 2000.

CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de. **A família contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2003.

CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de; GUARÁ, Maria Ferreira da Rosa. **Gestão Municipal dos Serviços de Atenção à Criança e ao Adolescente/**. São Paulo: IEE PUCSP/CBIA, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Participando do debate sobre a mulher e violência**. In. *Perspectivas Antropológicas da Mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____ **Convite à Filosofia**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO: Necessidades Educativas Especiais. Editada pela UNESCO, 1994.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. – 4. Ed. – São Paulo, Cortez, 1999.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea)

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Teresinha (coord). **Circuito e curtos-circuitos no Atendimento, defesa e responsabilização do Abuso sexual de crianças e adolescentes no Distrito Federal**. Pesquisa realizada no CECRIA no ano de 2000/2001.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **A Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 1ª Edição, maio de 2006. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154588por.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em serviço social**. – 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

_____ (coord.) A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In. **Indicadores de Violência Intra-Familiar e Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes**. (Relatório Final da Oficina) CECRIA, - Centro de Referência, Estudos e Ações Sobre Crianças e Adolescentes.1998.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters; tradução de Vera Lúcia Mello Joceline; notas Ana Maria Araújo Freire. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

_____ **Política e Educação: ensaios.** 5. ed – São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, E. José. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

GUERRA, Viviane de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada.** 4. ed. Revista e ampliada - São Paulo: Cortez, 2001.

GUIA ESCOLAR: **Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes/Benedito Rodrigues dos Santos. Et al., Rita Ipolito: coordenação técnica 2ª ed. Ver. E atual. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004, p.163.**

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço social em tempo de capital e fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____ **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** – 5. Ed. – São Paulo. Cortez, 2001.

KERN, Francisco Arseli. **Redes de apoio no contexto da aids: um retorno para a vida.** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância educação e direitos humanos.** – São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MALTA, Sílvia Barreto. **Violência na família: uma matriz da violência na sociedade.** 1º ed. – Estado de Alagoas: 2002.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao marxismo.** Edição Márcia Camargo, 1989 – São Paulo capital.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio.** São Paulo: Veras Editora, 1999. –(Série Núcleo de Pesquisa; 1)

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Texto Integral. Tradução: Alex Martins. Editora Martins Claret Ltda. São Paulo, 2006.

_____ **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann.** Tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____ **A Ideologia Alemã.** *Copyright* desta tradução: Editora Martin Claret, 2007.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 5ª edição. Hucitec – Abrasco: São Paulo – Rio de Janeiro, 1998.

----- A violência na adolescência: Um problema de saúde pública". IN: **Caderno de Saúde Pública.** Rio de Janeiro: 6 (3), jul-set/1990.

_____ A violência social sob a perspectiva da saúde pública. In: **Caderno de Saúde Pública.** Rio de Janeiro: 10 (supl.1), 1994

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. -224 p.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Mudanças estruturais, política social e papel da família; crítica ao pluralismo de bem-estar. In: LEAL Maria Cristina; MATOS, Maurílio Castro de SALES, Mione Apolinário. (org) **Política social, família e juventude: uma questão de direitos.** – São Paulo: Cortez, 2004.

_____ Estado, regulação social e controle democrático. In: PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira; BRAVO, Maria Inês Souza (organizadoras) **Política Social e democracia.** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

PRADO JUNIOR, Caio. **Dialética do conhecimento.** 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969.

PELZER, Dave. **Uma criança tratada como “coisa”.** Editora Manole Ltda. 1ª edição brasileira, São Paulo, 1999

PRATES, Jane. O método e o potencial interventivo e político da pesquisa social. In. **Revista Temporalis, nº 09. Recife Pernambuco ABEPSS, 2005.**

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** – 2. ed. rev. – São Pulo: Cortez, 2008.

SADER, Emir. Lula Ano I. In: BENJAMIN, Rafael; SADER, Emir; SOARES, Laura Tavares (org) **Governo Lula decifrando o enigma.** – São Paulo: Viramundo, 2004.

_____ **Lula, Dilma, PT, por Emir Sader.** Publicado na Agência Carta Maior em 20/02/2010. www.fpa.org.br/conteudo/lula-dilma-pr-por-emir-sader. Acesso em 23 de fevereiro de 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. Exploração sexual de crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane de Azevedo. (org) **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder.** São Paulo: IGLU, 1989.

SANTOS, Joseleno Vieira dos. Da senzala à internet: a violência sexual contra crianças e adolescentes. In: LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; SOUZA, Sônia M. Gomes. (org) **A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenção psicossociais.** – São Paulo: Casa do psicólogo, Goiânia, GO: Universidade Católica de Goiás, 2004.

SANTOS, S. D. M. dos. **Sinais dos tempos: marcas da violência na escola.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

SALES, Mione Apolinário; CASTRO, Maurílio de; LEAL, Maria Cristina, (org) **Política social, família e juventude: uma questão de direitos.** – São Paulo: Cortez, 2004.

SARTI, Cynthia A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (org). **Família Redes, Laços e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2005.

SAWAIA, Bader. B. Família e afetividade: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (org). **Família Redes, Laços e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2005.

SEVERINO, Joaquim Antonio; [et. al.] SÁ, Jeanete Liasch Martins de (org). **Serviço Social e interdisciplinaridade: fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão.** – 4. Ed. – São Paulo: Cortez; 2002.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** 7ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2003.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa no serviço social: utopia e realidade.** – 2. Ed – São Paulo: Cortez, 2002

SILVA, Maria Ozanira da Silva; YASBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. **A política social brasileira no Século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda.** São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Ranulfo Peloso da. **A Retomada do Trabalho de Base.** Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais –RS. Apoio: CEPO, CEAP, PJR, DETR/CUT, CETAP, MAB. 2007.

SOUZA, Herbert. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado.** Comentários ao artigo 3º. São Paulo, Malheiros Editores, 2000.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **O desastre social.** – Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. Laura Tavares Ribeiro. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. Desafios para fazer avançar a política de Assistência Social no Brasil. **Revista Quadrimestral de Serviço Social.** São Paulo, ano XXII, Nº 68, p. 54-82, novembro de 2001.

_____ **Assistência na trajetória das Políticas Sociais Brasileiras: uma questão em análise.** 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** – São Paulo, 1987.

TÜRCK, Maria da Graça Maurer Gomes. **Rede Interna e Rede Social: o desafio permanente na teia das relações sociais.** 2ª Ed./ Porto Alegre: Tomo Editorial, 2002. 64 p. – (Coleção Amencar)

www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-especial/programa-sentinela-protecao-social. acesso em 13 de janeiro de 2010.

www.mds.gov.br/. acesso em 20 de fevereiro de 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Profissionais entrevistados

Identificação na Pesquisa	Função	Primeiro contato	Data e local da entrevista
DT 01	Diretora	25/03/2009	16/04/2009 Escola – Sala de recepção
DT 02	Diretora	01/04/2009	23/04/2009 Escola – Sala da direção
SP 01	Supervisora	25/03/2009	09/04/2009 Escola – Sala da supervisão
SP 02	Supervisora	01/04/2009	23/04/2009 Escola – Sala da supervisão
PF 01	Professora	01/04/2009	16/04/2009 Escola – Sala de recepção
PF 02	Professora	16/04/2009	16/04/2009 Escola – Sala de recepção
PF 03	Professora	07/04/2009	07/04/2009 Escola – Sala de trabalhos pedagógicos
PF 04	Professora	07/04/2009	23/04/2009 Escola – Pátio da escola
SE 01	Secretário da Escola	23/04/2009	23/04/2009 Escola – Sala da direção
SG 02	Zelador	25/03/2009	09/04/2009 Escola – Sala de recepção

APÊNDICE B – Formulário destinado para as diretoras das escolas.

- 1) Qual função desempenha na escola?
- 2) O que você entende por violência?
- 3) Você reconhece um aluno vítima de VDCA? Como?
- 4) Quais os tipos de violências mais freqüentes identificados na escola?
- 5) Frente a um caso de VDCA, qual seu procedimento?
- 6) A equipe escolar recebe alguma capacitação/preparação no que tange a prevenção e a identificação de VDCA?
- 7) A questão da VDCA está presente no projeto político pedagógico da escola? (
) sim
 () não. Explique:
- 8) A escola se considera parte da rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de VDCA?
- 9) Como você avalia o trabalho pedagógico desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo junto às escolas, na questão da violência contra a criança e o adolescente?
- 10- Quais as estratégias que a equipe utiliza para mobilizar a rede?
- 11- A escola desenvolve alguma atividade tratando da temática VDCA de forma articulada com outras entidades? Quais? Explique:
- 12- A escola desenvolve algum tipo de trabalho com as famílias dos alunos?

APÊNDICE C –Formulário destinado para as Supervisoras.

- 1) Qual função desempenha na escola?
- 2) O que você entende por violência?
- 3) Você reconhece um aluno vítima de VDCA? Como?
- 4) Qual o tipo de violência mais freqüente identificados na escola?
- 5) Frente a um caso de VDCA, qual seu procedimento?
- 6) A equipe escolar recebe alguma capacitação/preparação no que tange a prevenção e a identificação de VDCA?
- 7) A questão da VDCA está presente no projeto político pedagógico da escola? (
) sim
 () não. Explique:
- 8) A escola se considera parte da rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de VDCA?
- 9) Como você avalia o trabalho pedagógico desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo junto às escolas, na questão da violência contra a criança e o adolescente?
- 10) Quais as estratégias que a equipe utiliza para mobilizar a rede?
- 11) A escola desenvolve alguma atividade tratando da temática VDCA de forma articulada com outras entidades? Quais? Explique:
- 12) Qual a maior dificuldade encontrada no trabalho com as famílias?

APÊNDICE D –Formulário destinado aos Professores.

- 1) Qual função desempenha na escola?
- 2) O que você entende por violência?
- 3) Você reconhece um aluno vítima de VDCA? Como?
- 4) Qual o tipo de violência mais freqüente identificados na escola?
- 5) Frente a um caso de VDCA, qual seu procedimento?
- 6) A questão da VDCA está presente no projeto político pedagógico da escola? (
) sim
 () não. Explique:
- 7) Como você avalia o trabalho pedagógico desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo junto às escolas, na questão da violência contra a criança e o adolescente?
- 8) Quais as estratégias que a equipe utiliza para mobilizar a rede?
- 9) A escola desenvolve alguma atividade tratando da temática VDCA de forma articulada com outras entidades? Quais? Explique:
- 10)Qual a maior dificuldade encontrada no trabalho com as famílias?
- 11)Quais as maiores dificuldades enfrentadas pela equipe? Quais ações poderiam ser implementadas para superação dessas dificuldades?

APÊNDICE E – Formulário destinado ao Secretário de Escola e Zelador .

- 1) Qual função desempenha na escola?
- 2) O que você entende por violência?
- 3) Você reconhece um aluno vítima de VDCA? Como?
- 4) Qual o tipo de violência mais freqüente identificado na escola?
- 5) Frente a um caso de VDCA, qual seu procedimento?

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL

NUPEDH: Núcleo de Pesquisa e Estudos em Ética e Direitos Humanos.

Projeto: **A escola e o enfrentamento a violência Doméstica vivenciada por Crianças e Adolescentes.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **O Olhar da escola sobre o fenômeno da Violência Doméstica: estudo junto as escolas da rede pública municipal de São Leopoldo.**

I. Justificativa

Esta pesquisa pretende investigar como as escolas municipais de São Leopoldo trabalham a questão da identificação, prevenção e enfrentamento da violência doméstica contra a criança e o adolescente, com o propósito de subsidiar estratégias para o combate deste fenômeno.

II. Procedimentos

A coleta de dados será feita através de entrevistas semi-estruturadas para que as pessoas pesquisadas possam abordar livremente as questões.

III. Desconfortos

Os entrevistados que não quiserem responder ou sentirem qualquer desconforto durante a pesquisa terão a liberdade de desistência da participação em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos. As informações não serão identificadas, a fim de impedir a socialização e exposição dos sujeitos da pesquisa. Não se identificando outros possíveis desconfortos nessa pesquisa: receio de exposição, receio de ser avaliada, da crítica, etc.

IV. Benefícios:

Entre os benefícios destaca-se a possibilidade de aprofundar conhecimentos e contribuir para o aprimoramento de questões que possibilitem a proteção social dos sujeitos envolvidos especialmente das crianças e adolescentes, respeitando-os enquanto pessoas em condições peculiar de desenvolvimento.

V. Garantias

- Garantia de requerer esclarecimentos a qualquer pergunta ou dúvida a cerca do estudo.
- Da liberdade de retirar do consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que traga qualquer prejuízo.
- Da segurança de não ser identificado, e que se manterá em caráter confidencial as informações relacionadas à privacidade.
- Da garantia dos preceitos éticos e legais após o término do estudo.
- Do compromisso do acesso às informações em todas as etapas do trabalho, bem como dos resultados deste.
- De permitir anotações das falas, com garantia de anonimato.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, ciente de que esta pesquisa foi submetida à análise e aprovação do Comitê de Ética da PUCRS, declaro que este termo foi verbalizado inicialmente à pesquisa e recebi uma cópia do mesmo. Sendo assim, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Contatos com pesquisador: (51) 91860479/ oliveiraservicosocial@hotmail.com

Contato com Orientador: (51)33203539/ 99696315 / francisco.kern@puhrs.br

ANEXOS

Anexo 01 – Roteiro de perguntas e resposta sobre o sigilo profissional.

Questões entregues ao Dr. Jurandir Marçura

P-1

Do ponto de vista da legislação brasileira, o que é caracterizado como *sigilo profissional*?

R-1

Sigilo profissional ou segredo profissional é o dever ético-jurídico de silenciar acerca de fato relevante, de que se tem conhecimento em razão de função, ministério, ofício ou profissão, e cuja revelação possa produzir dano moral ou material a alguém, notadamente o titular do *segredo*.

P-2

Ele abrange que tipo de profissional?

R-2

Estão obrigados a manter sigilo aqueles que tiverem conhecimento do *segredo* nas condições supra.

A obrigação de guardar segredo deve provir:

1. de lei;
2. de lei ou regulamentos que disciplinam o exercício da profissão (ex. Código de Ética Médica);
3. das normas consuetudinárias (fundadas nos costumes - não é lei);
4. da própria natureza da função, ofício etc. (cf. Hélio Tornaghi, Instituições, V.4, p.477).

Consoante Magalhães Noronha, **função** designa o encargo que alguém recebe, em virtude de lei, decisão judicial ou contrato, como ocorre com os tutores, curadores, inventariantes, diretores de empresas, hospitais etc. **Ministério** é mister, é também encargo, agora subordinado a um estado ou condição social, como o sacerdote, a freira, a irmã de caridade etc. **Ofício**, geralmente, diz respeito à arte mecânica ou manual (costureiro, chapeleiro, sapateiro, ourives etc.). Tem, também, entretanto, o significado de função pública. Na Itália, designa prestação de serviço eminentemente intelectual. **Profissão**, para alguns, é o exercício de ocupação de natureza intelectual e independente, e que, via de regra, necessita de habilitação do Estado (v.g., a profissão de advogado, médico, engenheiro etc.). Mas também indica toda atividade a que habitualmente se entrega uma pessoa, com fim lucrativo. (Direito Penal, Vol. 2, Saraiva, 1986:193)

Mais adiante, arremata o saudoso Mestre: *Claro é que, referindo-nos ao que desempenha função, profissão etc., aludimos também a seus auxiliares, sem o que estaria frustrada a finalidade da lei. Seria, como escreve Soler, hacer callar a los médicos y dejar hablar a las enfermeras.* (Idem, p.194)

É necessário que haja *nexo causal* entre o exercício da atividade e o conhecimento do segredo, sem o que não se pode falar em violação de segredo profissional.

P-3

Em que circunstâncias ele pode ou deve ser rompido?

R-3

A violação de segredo profissional constitui crime definido no artigo 154 do Código Penal, *verbis*:

Revelar alguém, sem justa causa, segredo, de que tem ciência em razão de função, ministério, ofício ou profissão, e cuja revelação possa produzir dano a outrem.

Pena - detenção, de três meses a um ano, ou multa.

Parágrafo único. Somente se procede mediante representação.

Para que haja crime é mister que a revelação do segredo ocorra sem justa causa. A *contrariu sensu*, existindo justa causa o segredo poderá ser revelado, havendo casos, inclusive, em que a revelação é compulsória.

É facultada a revelação do segredo:

- a. quando houver consentimento do titular do segredo (trata-se de direito disponível);
- b. em decorrência de estado de necessidade. Ex.: o médico que avisa a um amigo que sua empregada é tuberculosa, ou informa aos pais de uma criança, da sífilis de que é portadora a ama etc.

Será, entretanto, obrigatória a revelação nos casos em que houver norma imperativa. Ex.: o médico será obrigado a denunciar à autoridade pública, doença cuja notificação é compulsória, sob pena de incidir em crime de omissão de notificação de doença, capitulado no art. 269 do Código Penal, punível com pena de seis meses a dois anos de detenção, ou multa. Ex.: aquele que, no exercício da medicina ou de outra profissão sanitária, tiver conhecimento de crime de ação penal pública incondicionada (ex.: homicídio, lesões corporais, maus-tratos, furto, roubo etc.) deve fazer a necessária comunicação à autoridade competente, *salvo quando da comunicação possa resultar procedimento criminal contra o cliente*. A falta de comunicação configurará a contravenção penal do art. 66, II da LCP, punível com pena de multa.

Haverá justa causa, outrossim, nos casos em que a revelação ocorrer no estrito cumprimento do dever legal (ex.: as opiniões dos médicos-peritos e dos legistas, nos processos).

P-4

Para tanto haverá necessidade do consentimento do paciente, ou se ele for menor, de seus pais ou responsáveis?

R-4

O consentimento do paciente (maior ou menor) não é necessário nos casos em que a revelação possa ou deva ser feita em decorrência de estado de necessidade, estrito cumprimento do dever legal ou notificação compulsória de doença.

P-5

Em caso afirmativo, o que a legislação prevê para aqueles casos em que os causadores do problema do *paciente* são os próprios pais ou responsáveis?

R-5

Cuidando-se de crime de ação penal pública incondicionada (de comunicação obrigatória quando o conhecimento do segredo ocorrer no exercício da medicina ou de outra profissão sanitária, e facultativa nos demais casos), a autoridade competente só não será comunicada a respeito quando da comunicação possa resultar procedimento criminal *contra o cliente* (LCP, art. 66, II).

Nos casos em que o crime haja sido perpetrado pelos próprios pais ou responsável, contra o paciente, menor de idade, a comunicação deverá ser feita, inclusive porque o procedimento criminal não será dirigido contra o *cliente* e sim contra seus pais ou

responsável. Diga-se, aliás, que os crimes sexuais quando praticados com abuso do pátrio poder ou da qualidade de padrasto, tutor ou curador, são de ação penal pública incondicionada (CP, art. 225, Par.1º, II).

P-6

Se uma criança ou adolescente vítima de violência física ou sexual no lar, recebeu atendimento em alguma instituição e os profissionais desta instituição, ao tomarem ciência do fato, denunciaram o caso à instância competente, ficam eles obrigados a depor em tribunal, se intimados?

R-6

Em princípio, sim. Se houve comunicação é porque inexistia obrigação de sigilo. Conseqüentemente, é inaplicável à espécie a norma do art. 207 do Código de Processo Penal, *verbis*: *São proibidas de depor as pessoas que, em razão de função, ministério, ofício ou profissão, devam guardar segredo (...)*. Entretanto, é preciso que se diga que o depoimento é, de regra, desnecessário, uma vez que a prova da *materialidade* nos crimes que deixam vestígio é obtida mediante exame de corpo delicto, a cargo do IML. O profissional somente será chamado a depor em casos especialíssimos, quando for necessário algum esclarecimento adicional sobre a *autoria* do delito.

P-7

Ainda dentro deste tipo de caso, no que deve o profissional se pautar para fornecer o seu depoimento? Se ele ouviu dos próprios responsáveis pela criança ou adolescente o relato de sua culpa pelos fatos, deve o profissional colocar isso em tribunal? Não seria incriminar os culpados?

R-7

Quando o cliente-paciente for a criança não haverá problema algum (cf. resposta nº 5). Entretanto, sendo o cliente o adulto (pai, mãe ou responsável), como no caso do psicanalista, a comunicação, em princípio, não poderá ser feita, tendo em vista que importará em procedimento criminal *contra o cliente*. Há, porém, exceções ao dever de sigilo, como, por exemplo, o estado de necessidade, conforme já vimos (nº 3). Assim, se o cliente disser ao profissional que, chegando em casa, irá matar o filho, a revelação desse *segredo* estará amparada pela justificativa legal.

P-8

Nos casos de violência física ou sexual perpetrada contra a criança ou adolescente no lar e que receberam atendimento em alguma instituição, sendo denunciados, os pais ou responsáveis passaram a ameaçar de morte os profissionais devido à denúncia.

Qual a conduta indicada para estes profissionais e para a instituição na qual trabalham, de acordo com a nossa legislação?

R-8

Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave constitui crime de ação penal pública condicionada à representação do ofendido, punível com pena de detenção, de um a seis meses, ou multa, nos termos do art. 147 do Código Penal. A pessoa ameaçada, portanto, deverá dirigir-se à autoridade policial e oferecer a necessária representação, que poderá ser levada por escrito ou ser tomada por termo, no próprio Distrito Policial. Havendo recusa de providência por parte da Polícia, a vítima deverá recorrer ao Promotor de Justiça ou ao Juiz Criminal da respectiva jurisdição.

P-9

Nos casos de violência sexual fora do lar e dos quais resultou gravidez, sendo o agressor conhecido da vítima e esta não querendo que ele seja incriminado, mesmo que o profissional conheça a identidade do agressor, ele é obrigado a depor em tribunal revelando à revelia da vítima, esta identidade, se a família move processo contra o agressor na qualidade de suspeito dos fatos?

R-9

Em princípio, sim, desde que a vítima seja menor. Entretanto, uma resposta mais completa demandaria informações complementares a respeito do caso concreto. Se o profissional tiver ciência do segredo através de confidência do próprio agressor, poderá estar impedido de depor, nos termos do art. 207 do Código de Processo Penal.

Conforme assinalamos em nosso último número continuaremos com a publicação das questões formuladas pelo grupo da Rede Criança ao Conselho Regional de Psicologia e à Comissão de Ética do Conselho Regional de Serviço Social, e suas respectivas respostas.

Ao responder as perguntas a nós dirigidas pela REDE-CRIANÇA, o Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região sente necessidade de ter alguns pontos previamente esclarecidos:

1. Do ponto de vista deste Conselho, tanto a violência física quanto a sexual são práticas que acarretam dano ao desenvolvimento do indivíduo, comprometendo sua forma de relacionamento futuro e tendo, portanto, conseqüências marcantes ao nível individual e social.
2. Acreditamos ser função do psicólogo interferir nos casos que chegam a seu conhecimento em que tais práticas acontecem, sendo que idealmente seu trabalho seria no âmbito da terapia familiar, tentando lidar com os responsáveis em questão, no sentido de modificar sua forma de relação.
3. Dado que esse tipo de interferência se torna, na maioria das vezes, impraticável (seja porque ele não tem acesso aos familiares; seja porque a instituição não lhe oferece condições de atendimento psicoterápico adequado; seja porque os casos em questão já se encontram tão cristalizados, que não se mostram passíveis de modificação através da terapia) é de se pensar que seria indicado o encaminhamento dos casos aos assim chamados *órgãos competentes*, como forma de conter a situação em questão.
4. Entende-se por *ÓRGÃOS COMPETENTES* aquelas instituições que podem tomar a si o papel de substituto dos pais tanto do ponto de vista físico (casa, comida, roupa), quanto educacional, quanto emocional. Tais órgãos deveriam ser capazes de, diante da impossibilidade de modificar a estrutura familiar, absorver o MENOR vítima da violência e oferecer condições mais adequadas que as anteriores para o seu desenvolvimento.
5. Os órgãos competentes de que dispomos, da área jurídico-assistencial, tem trabalhado ao nível da separação dos sujeitos de seus *alagoes*, desfazendo às vezes, famílias que, mal ou bem, se reconhecem como tal, e cuja solução implica em total ausência de responsáveis pelo jovem que acaba sendo internado em instituições como a FEBEM. Esta não é a forma entendida como psicoterapeuticamente sã.

Cabe ressaltar, assim, a necessidade de programas como a Rede-Criança - voltado prioritariamente para o atendimento dessa problemática - se aterem não só a forma de atendimento mas, principalmente, ao preparo das instituições que se propõem a esse atendimento.

Como promotor da saúde, o psicólogo deve estar atento às condições que levam ao surgimento da violência, como forma de expressão nos grupos familiares atingidos.

As questões que se levantam aqui tratam do aspecto curativo que implica em diferenças individuais e grupais que dificultam a colocação de regras apriorísticas (*cada caso é um caso*).

Dadas as ressalvas acima levantadas, responderemos as questões que se seguem na medida em que nos for possível fazê-lo e sempre lembrando que os princípios gerais que norteiam nossa conduta devem ser reexaminados a cada caso e reavaliados de acordo com os demais dados.

Questões formuladas ao Conselho Regional de Psicologia

P-1

Quando o psicólogo trabalha, em equipe multiprofissional, na área da saúde, e se defronta com um caso de violência física contra criança e/ou adolescente no lar, *devidamente comprovado* pelo médico, deve este psicólogo proceder à denúncia do caso aos órgãos competentes, se os demais integrantes da equipe se recusarem a fazê-lo?

Em caso afirmativo, qual o procedimento a ser adotado do ponto de vista de documentação necessária, do fluxo da denúncia?

R-1

Torna-se necessário pensar sobre os motivos que levam os demais membros da equipe à recusa. Eles talvez considerem que, num determinado caso, a denúncia seria danosa à criança em questão e optem então por um outro caminho ou procedimento. Ainda assim, o art. 27 do Código de Ética do Psicólogo prevê: *A quebra do sigilo só será admissível quando se tratar de fato delituoso e a gravidade de suas conseqüências para o próprio atendimento ou para terceiros puder criar para o Psicólogo o imperativo de consciência de denunciar o fato*. Isto significa que, se os argumentos fornecidos pelos demais membros da equipe multiprofissional não forem suficientes para que o psicólogo concorde em ser este o melhor caminho ele poderá, de acordo com sua consciência, denunciá-lo.

Esta denúncia, se ocorrer, deverá ser acompanhada de um documento em que apenas os fatos essenciais deverão ser contidos. Não relatar material sigiloso que não seja imprescindível e deixar claro de que maneira o fato denunciado afeta o desenvolvimento da criança/adolescente em questão.

P-2

Quando o psicólogo trabalha, em equipe multiprofissional, na área da saúde, e se defronta com um caso de violência física contra criança e/ou adolescente no lar, *devidamente comprovado* pelo médico, deve este psicólogo encaminhar documentação em conjunto com os demais profissionais, se estes decidiram encaminhar a denúncia?

R-2

Sim, desde que a denúncia não seja, para esse sujeito em particular, especialmente danosa. A documentação deverá conter dados com os quais o psicólogo concorde e que não firam o Código de Ética do Psicólogo e demais profissionais da equipe. Ao psicólogo cabe fornecer e permitir conhecimento somente de dados afeitos à sua área.

P-3

Quando o psicólogo trabalha, em equipe multiprofissional, na área da saúde, e se defronta com um caso em que houve suspeita da imposição de violência física contra criança e/ou adolescente no lar, qual deve ser a sua conduta, se os demais membros da equipe decidiram não encaminhar a denúncia?

R-3

A suspeita não deve nunca ser tomada como o fato. A suspeita leva a um trabalho de esclarecimento e não é, por si só, fato móvel da denúncia.

P-4

Quando o psicólogo trabalha, em equipe multiprofissional, na área da saúde, e se defronta com um caso em que houve suspeita da imposição de violência física contra criança e/ou adolescente no lar, qual deve ser a sua conduta, se os demais membros da equipe decidem encaminhar a denúncia?

R-4

Enquanto não houver comprovação do fato o psicólogo não pode encaminhar uma denúncia. Ele deverá, de sua parte, esclarecer que trata-se de uma suspeita e que aquilo que está sendo notificado não foi, ainda, comprovado.

P-5

Qual deve ser a conduta do psicólogo para os casos em que houve suspeita da imposição de violência sexual (tentativa de estupro, prática de atos libidinosos) e para os quais a equipe multiprofissional, na área da saúde, decidiu não encaminhar a denúncia?

R-5

A mesma que na questão 3. O psicólogo deverá investigar e tentar esclarecer o fato antes de decidir encaminhá-lo como denúncia a qualquer órgão competente.

P-6

Qual deve ser a conduta do psicólogo para os casos em que houve suspeita da imposição de violência sexual (tentativa de estupro, prática de atos libidinosos) e para os quais a equipe decidiu encaminhar denúncia.

R-6

Idem questão 4.

P-7

Qual deve ser a conduta do psicólogo para os casos em que houve comprovação da violência sexual contra crianças e adolescentes no lar e para os quais a equipe multiprofissional na área da saúde decidiu encaminhar a denúncia?

R-7

Idem questão 2.

P-8

Qual deve ser a conduta do psicólogo para os casos em que houve comprovação da violência sexual contra crianças e adolescentes no lar e para os quais a equipe multiprofissional, na área da saúde, decidiu não encaminhar a denúncia?

R-8

Idem questão 1.

P-9

Qual deve ser a conduta do psicólogo para os casos em que, como decorrência da violência sexual, a vítima engravidou, sendo-lhe facultado o abortamento por Lei. Deve ele orientá-la acerca de seus direitos quando a mesma os desconhece? Deve ele orientá-la acerca dos procedimentos para obter o aborto, desde que a vítima assim o deseje?

R-9

O psicólogo pode orientar a vítima da violência sexual que decidiu pelo aborto se ela assim o solicita. Isto não significa que o psicólogo deverá restringir seu trabalho apenas à orientação: ela se coloca como possibilidade, quando se faz necessária. O trabalho do psicólogo se refere mais, nestes casos, ao acompanhamento do processo de decisão e eventuais conflitos pelos quais passa o paciente (vítima).

P-10

Qual deve ser a conduta do psicólogo, quando trabalhando em diferentes instituições (que não as de saúde) tomar conhecimento que seus clientes são agressores físicos ou sexuais de crianças?

R-10

A resposta a essa questão nos remete novamente ao Código de Ética Profissional, art. 27. É da consciência do psicólogo a decisão de denunciar ou não o fato, considerando a gravidade de suas conseqüências para o próprio atendido ou para terceiros. Deve-se, porém, ressaltar que o psicólogo lida, na maioria das vezes, com fantasias que jamais se concretizam e deve-se tomar o devido cuidado de não tomar a idéia como fato e, sim, trabalhar estes conteúdos com o cliente no contexto de suas relações, inclusive com os eventuais agressores. Além disso, se trabalhando em instituições que mantenham equipes interdisciplinares, o psicólogo poderá levantar dados mais concretos sobre a fluência, condições que propiciem a violência e demais formas (fora o trabalho terapêutico) da equipe de lidar com isso.

P-11

Qual deve ser a conduta do psicólogo, quando trabalhando em diferentes instituições (que não as de saúde) tomar conhecimento que seus clientes são vítimas de violência física ou sexual no lar?

R-11

Mais uma vez, ele terá que decidir a partir de sua própria consciência. Cuidados a serem tomados: não tomar por fato a fantasia dos clientes; saber perceber se o cliente pede sua ajuda na situação (esse pedido pode ser explícito ou indireto) e trabalhar os conteúdos de modo que situações concretas possam ser enfrentadas pelo próprio cliente (eventual vítima). Em se tratando de instituições, cabe também a ressalva final da questão 10.

P-12

Qual deve ser a conduta do psicólogo quando, trabalhando em seu consultório particular, tomar ciência de que seus clientes são agressores físicos ou sexuais de crianças e/ou adolescentes?

R-12

Idem questão 10.

P-13

Qual deve ser a conduta do psicólogo quando, trabalhando em seu consultório particular, tomar ciência de que seus clientes são vítimas de violência física ou sexual em seu lar?

R-13

Idem questão 11.

P-14

Qual deve ser a conduta do psicólogo quando, trabalhando em seu consultório particular ou em diferentes instituições, vier a saber que o cônjuge de seu cliente é um agressor físico ou sexual de crianças e/ou adolescentes?

R-14

A questão implica em algo muito mais complexo do que *conhecimento indireto*. O próprio fato deste conhecimento ser dado ao psicólogo na relação com o cliente deve ser encarado como parte do processo terapêutico e, como tal, trabalhado com o próprio cliente e sob sigilo conforme o Código de Ética Profissional. As implicações decorrentes deste trabalho levarão o psicólogo a qualquer decisão quanto à sua conduta ética.

P-15

Devem existir diferenciações na conduta do psicólogo à medida que ele tome conhecimento dos fatos que cercam a violência contra a criança ou adolescente ao nível apenas diagnóstico ou ao nível já do próprio tratamento, quer da vítima ou dos agressores?

R-15

A única diferenciação se refere à lembrança do exposto nas questões anteriores quanto ao fato x suspeita, isto é, o psicodiagnóstico dá indicações quanto às possibilidades de aspectos do cliente e não quanto à concretização dos mesmos; já ao nível terapêutico, os conteúdos ainda não concretos (fantasias, desejos, necessidades) devem ser primeiramente trabalhados com o cliente para que, na eventualidade de se mostrarem concretos, ainda assim serem fruto de análise do psicólogo para sua tomada de decisão. (Código de Ética Profissional, art. 27).

P-16

À medida que um psicólogo denuncie aos órgãos competentes os casos de violência de que tomou conhecimento, deve ele comparecer ao Fórum Criminal se o juiz houver por bem intimá-lo? Neste caso, qual deve ser o teor do seu depoimento? Se ele é profissional de alguma instituição ou se tem apenas consultório particular, deve recorrer a algum órgão de classe para requisitar que o acompanhem neste depoimento?

R-16

Se intimado como autor da denúncia (e não como testemunha), o psicólogo comparecerá ao Fórum Criminal para se responsabilizar pela autoria. Seu depoimento deve se limitar aos dados diretamente relacionados com a denúncia; ele poderá requisitar o assessoramento de profissional da área jurídica (de seu órgão de classe ou não), se o desejar ou sentir necessidade.

P-17

Se um psicólogo denunciou um caso de violência aos órgãos competentes e passa a receber ameaças de morte por parte dos agressores, qual deve ser a sua conduta?

R-17

São cabíveis as medidas jurídicas e de segurança existentes para estes casos.

P-18

Qual a conduta do psicólogo nos casos em que o cliente, em tratamento, coloca a possibilidade de vir a matar seu próprio filho?

R-18

Tudo o que se expôs até agora, referente ao processo de tratamento terapêutico cabe aqui. A própria questão explicita *possibilidade de*: é exatamente nessa área tão complexa que se define a especificidade do trabalho do psicólogo.

Esperamos ter respondido a contento as questões apresentadas, embora tenhamos que reiterar que a complexidade e idiosincrasia das situações de relacionamento humano dificultam a adoção de regras únicas e imutáveis para os casos em discussão.

Colocamo-nos à inteira disposição para maiores esclarecimentos, assim como solicitamos colocar-nos a par da continuidade deste trabalho.

Comissão de Ética do CRP-06

Questões formuladas ao Conselho Regional de Serviço Social

P-1

Quando o assistente social trabalha, em equipe multiprofissional, na área da saúde, e se defronta com um caso de violência física contra criança e/ou adolescente no lar, *devidamente comprovado* pelo médico, deve este assistente social proceder à denúncia do caso aos órgãos competentes, se os demais integrantes da equipe se recusarem a fazê-lo?

Em caso afirmativo, qual o procedimento a ser adotado do ponto de vista da documentação necessária, do fluxo de denúncia?

P-2

Quando o assistente social trabalha, em equipe multiprofissional, na área da saúde, e se defronta com um caso de violência física contra criança e/ou adolescente no lar, *devidamente comprovado* pelo médico, deve este assistente social encaminhar documentação para acompanhar a denúncia que os outros profissionais da equipe já decidiram encaminhar?

P-3

Quando o assistente social trabalha, em equipe multiprofissional, na área da saúde, e se defronta com um caso de violência física contra a criança e/ou adolescente no lar, *em que apenas se suspeita* que houve a imposição desta violência, qual deve ser a conduta do assistente social, se os demais membros da equipe decidirem não encaminhar nenhuma denúncia a respeito?

P-4

Quando o assistente social trabalha, em equipe multiprofissional, na área da saúde, e se defronta com um caso em que apenas se *suspeite* que houve a imposição de violência física contra a criança e/ou adolescente no lar, qual deve ser a conduta do assistente social, se os demais membros decidem encaminhar denúncia a respeito?

P-5

Qual deve ser a conduta do assistente social frente aos casos de violência sexual (tentativa de estupro, prática de atos libidinosos) a que são submetidas crianças e adolescentes no lar, mas que *não podem ser devidamente comprovados*, sendo apenas alvo de suspeita e para os quais a equipe multiprofissional, na área da saúde, decide não encaminhar a denúncia?

P-6

Qual deve ser a conduta do assistente social frente aos casos de violência sexual (estupro, tentativa de estupro, prática de atos libidinosos) a que são submetidas crianças e adolescentes no lar, *mas que são devidamente comprovados* e para os quais a equipe multiprofissional, na área da saúde, decide não encaminhar a denúncia?

P-7

Qual deve ser a conduta do assistente social frente aos casos de violência sexual (estupro, tentativa de estupro, prática de atos libidinosos) a que são submetidas crianças e adolescentes no lar, *devidamente comprovados* e para os quais a equipe multiprofissional, na área da saúde, decide encaminhar a denúncia?

P-8

Qual deve ser a conduta do assistente social frente aos casos de violência sexual (tentativa de estupro, prática de atos libidinosos) a que são submetidas crianças e adolescentes no lar, *mas que não podem ser devidamente comprovados*, sendo apenas alvo de suspeita, e para os quais a equipe multiprofissional, na área da saúde, decide encaminhar a denúncia?

P-9

Qual deve ser a conduta do assistente social nos casos em que como decorrência da violência sexual, a vítima engravidou, sendo-lhe facultado o abortamento por lei? Deve ele orientá-la quanto aos procedimentos para obter o aborto, desde que a vítima assim o deseje? Deve ele esclarecê-la quanto aos seus direitos se a mesma os desconhece?

P-10

Qual deve ser a conduta do assistente social quando, trabalhando em diferentes instituições, tomar conhecimento de que seus clientes são agressores físicos ou sexuais de crianças e adolescentes?

P-11

Qual deve ser a conduta do assistente social quando, trabalhando ao nível de consultório particular, em conjunto com psiquiatras e psicólogos, tomar ciência de que seus clientes são agressores físicos ou sexuais de crianças e adolescentes?

P-12

Qual deve ser a conduta do assistente social quando, trabalhando em diferentes instituições, tomar conhecimento de que seus clientes são vítimas de violência física e/ou sexual no lar?

P-13

Qual deve ser a conduta do assistente social quando, trabalhando ao nível de consultório particular, em conjunto com psiquiatras e psicólogos, tomar ciência de que seus clientes (especialmente adolescentes) são vítimas de violência física e/ou sexual no lar?

P-14

À medida que um assistente social denuncie aos órgãos competentes os casos de violência de que tomou conhecimento, deve ele comparecer para depor no Fórum Criminal se o juiz houver por bem intimá-lo? Neste caso, qual deve ser o teor do seu depoimento? Se ele é um profissional de alguma instituição, deve solicitar o comparecimento de outro membro da instituição para acompanhá-lo? Quem, especificamente?

P-15

Se um assistente social denunciou um caso de violência aos órgãos competentes e recebe ameaças de morte dos agressores, qual deve ser a sua conduta?

P-16

Nos casos de violência sexual fora do lar e dos quais resultou gravidez, sendo o agressor conhecido da vítima e esta não querendo que ele seja incriminado, mesmo que o assistente social conheça a identidade do agressor, ele é obrigado a depor em tribunal, revelando à revelia da vítima esta identidade, se a família move processo contra o agressor na qualidade de suspeito dos fatos?

RESPOSTA

Lendo atentamente as 16 questões formuladas em anexo ao seu Ofício, detectamos uma preocupação central que nos parece ser a seguinte: *Face à sua formação específica e às normas éticas de comportamento, têm os profissionais de Serviço Social prerrogativas ou obrigações diversas dos demais cidadãos?*

De fato, os Assistentes Sociais têm normas éticas que envolvem sigilo, não devendo tornar público o que souberem através do exercício de sua atividade. Entretanto, esse sigilo não deve ser tomado como absoluto, nem com rigor despropositado, mesmo porque essa não é a única norma que rege a profissão. Além disso, como cidadãos, os Assistentes Sociais estão subordinados a todas as disposições legais de ordem penal e civil.

Assim, todo o cidadão que tiver notícia da ocorrência de um crime, deve comunicar à autoridade competente. O sigilo profissional não deve jamais servir para acobertar um crime.

A função primeira do Assistente Social é a luta incansável em busca de justiça social e da eliminação de todas as formas de opressão, e esse deve ser seu elemento norteador.

As perguntas formuladas, embora de forma clara e direta, envolvem situações extremamente complexas, onde o Assistente Social deve lançar mão de elevada dose de bom senso. A resposta jurídica às perguntas formuladas é relativamente simples, vez que, sendo todos os cidadãos iguais perante a lei, o Assistente Social deve levar, incontinenti, a notícia do crime à autoridade competente, e envidar todos os esforços no sentido de eliminar a violência e a opressão.

Na esperança de haver contribuído para o esclarecimento das questões formuladas, subscrevemo-nos com apreço.

CRESS 9ª Região Sp