

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO SOCIAL
CAMPUS DO PANTANAL

DANIELA DE FÁTIMA TEIXEIRA SCHMIDT

**CRENÇAS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA**

CORUMBÁ - MS
2018

DANIELA DE FÁTIMA TEIXEIRA SCHMIDT

**CRENÇAS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação Social do Campus do Pantanal da Universidade Federal do de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Social, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Cláudia Araújo de Lima

CORUMBÁ - MS
2018

DANIELA DE FÁTIMA TEIXEIRA SCHMIDT

**CRENÇAS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Social, sob orientação da Profª Drª Cláudia Araújo de Lima.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Cláudia Araújo Lima (Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Profª Drª Roseana Cavalcanti da Cunha
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Profª Drª Andressa Santos Rebelo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof Dr Fabiano Antonio dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Suplente

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão a todos que direta ou indiretamente acreditaram e incentivaram a concretização desse mestrado: aos amigos distantes, aos que estiveram comigo no dia a dia durante o processo de formação.

Agradeço à Cintia pela imprescindível colaboração e pela paciência, por ter me auxiliado no desenho da minha pesquisa. Agradeço ao professor Pós Dr Lélío Moura Lourenço que me orientou na graduação há 11 anos atrás e que me sugeriu leituras que fizeram a diferença para esse trabalho, a quem referencio com muito respeito e carinho.

Agradeço imensamente a parceria da minha orientadora professora Dr^a Cláudia Araújo de Lima, pela disponibilidade, compreensão e cuidado na minha orientação, pela confiança no meu trabalho e por ter me tornado uma pesquisadora entusiasmada.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Pantanal, que contribuíram com valiosas discussões não só para o resultado final desse trabalho, mas para o meu amadurecimento acadêmico e profissional.

Agradeço à professora Dr^a Roseana Cavalcanti da Cunha por aceitar o convite para avaliar e contribuir com meu trabalho. As sugestões feitas no processo de qualificação me proporcionaram direcionar melhor e com maior assertividade o meu trabalho.

Agradeço aos colegas de turma por terem tornado, com sua alegria, o caminho mais leve e divertido. Embora o contato tivesse sido pequeno, fiz amizades que levo para toda a vida.

Um agradecimento em especial à Cida, Manu, Kaká e tio Marquinho, à Clarice, à “amiga Aninha” e tio Krauzer, que me ajudaram cuidando de Helena para que eu frequentasse tranquila às aulas. Vocês foram minha família em Corumbá!

Aos amigos recém-chegados com os quais vivenciei momentos finais da redação e que me apoiaram na fase de conclusão. À Carol que sempre me chamava para um café. À minha sócia Cândida, que se adaptou à minha disponibilidade de horários e me acalmou em alguns momentos angustiantes.

À Isnara pelo apoio emocional, sobretudo nos momentos finais. Amiga que Tefé (AM) me deu. Suas orações e vibrações positivas, foram muito importantes para mim.

Ao meu esposo Diego que sempre me apoiou e incentivou e foi parceiro me fazendo acreditar que era possível a realização desse sonho. Peço perdão pelas inevitáveis ausências, mas elas tinham um motivo pelo qual agora comemoramos juntos. À minha pequena Helena,

que desde que nasceu tem sido o maior incentivo para que eu me torne a cada dia uma pessoa melhor, uma profissional melhor.

Ao meu pai Expedito que sempre se esforçou para que meus sonhos se realizassem e à minha mãe Maria Helena (*in memoriam*), que presencia de alguma forma essa vitória. Imagino seus olhos orgulhosos voltados para mim, nesse momento.

Agradeço a Deus pela luz que emanou, me dando esperança e força nos momentos mais difíceis da realização desse trabalho.

Foram dois anos intensos, de noites mal dormidas, de uma grande transformação, de muito aprendizado, de descobertas, de pequenas frustrações e de muitas vitórias. O processo vivenciado me tornou mais madura e determinada.

Dedico esse trabalho a todas as crianças no mundo inteiro que sofrem, que são vítimas de qualquer tipo de violência. Que um dia, possamos garantir-lhes um mundo seguro e belo.

Muito obrigada!

“A banalidade da violência está presente em nosso cotidiano.”

DEL PRIORE; MÜLLER, 2017

RESUMO

Esta pesquisa é fruto de uma inquietante busca de respostas a respeito da ausência da participação do professor no enfrentamento da violência doméstica contra a criança percebida por ele no ambiente escolar. O objetivo geral foi analisar as crenças dos profissionais da educação básica (anos iniciais do ensino fundamental) de quatro escolas públicas da Rede Municipal de Educação (REME) da cidade de Corumbá – MS. Os objetivos específicos foram: conhecer as crenças desses profissionais em relação ao conceito e à tipologia da violência doméstica contra a criança e os mecanismos legais de proteção à criança; e analisar a forma como esses profissionais educam seus filhos e suas crenças relacionadas aos seus estilos parentais. O trabalho justifica-se pela atuação da pesquisadora como psicóloga, lidando diretamente no atendimento de crianças vítimas de violência doméstica. Na maioria das vezes, a escola tinha conhecimento da situação de violência vivenciada pela criança, mas mantinha-se omissa e não realizava as devidas notificações. Trata-se de um estudo de caso, que contou com a participação de 12 trabalhadores (oito professores e quatro coordenadores pedagógicos) dos anos iniciais do ensino fundamental de quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Corumbá – MS. Os sujeitos responderam um questionário socioacadêmico, cuja função foi definir o perfil do grupo; preencheram o Inventário de Estilos Parentais (IEP), para a identificação do seu estilo parental; e participaram de uma entrevista semiestruturada, com duração de aproximadamente 20 minutos. As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo e os dados foram analisados por meio da triangulação de métodos. Os resultados indicaram que tais profissionais adotam um estilo parental de risco e possuem crenças errôneas com relação à violência doméstica contra a criança, que podem estar relacionadas às suas atitudes diante das situações envolvendo os seus alunos. A inclusão da temática da violência doméstica contra a criança, na formação inicial e continuada de professores, faz-se necessária para envolver os profissionais da educação no enfrentamento da violência doméstica contra a criança.

Palavras-chave: crenças; violência doméstica contra a criança; professores e violência doméstica; estilos parentais; práticas educativas parentais.

ABSTRACT

The research paper is the result of constant search for answers regarding the lack of teachers' participation in the confrontation of domestic violence against children observed in the school environment. The overall objective was to analyze the beliefs of basic education (early years of elementary school) professionals who work in four public schools in the municipal network (REME) in the city of Corumba – MS. The specific objectives were: to get to know the professionals' beliefs in relation to the concept and the typology of domestic violence against children, and the child protection legal mechanisms; and to analyze how these workers educate their children, and their beliefs regarding their parenting styles. The study is justified as the researcher acts as a psychologist and deals with children who are victims of domestic violence. In most cases, the school was aware of the situation of violence experienced by the children but remained silent and did not file any notifications. The case study involved the participation of 12 people (eight teachers and four pedagogical coordinators) who work with the early years of four elementary schools in the Municipal Education of Corumba-MS Network. The participants answered a socio-academic questionnaire, which aimed to define the profile of the group; they filled out a Parenting Style Inventory, for the identification of their specific parenting style; and participated in a 20-minute semi-structured interview. The interviews were submitted to content analysis and the data were analyzed by means of method triangulation. The results indicated that the professionals adopt a risk parenting style and have erroneous beliefs regarding domestic violence against children, which may be related to their attitudes in the situations involving their students. The inclusion of the theme of domestic violence against children, both in initial and continuing teachers' education events, is necessary, in order to involve the education professionals in the confrontation of domestic violence against children.

Keywords: beliefs; domestic violence against children; teachers and domestic violence; parenting styles; parental educational practices.

LISTA DE TABELAS:

TABELA 1 - Taxa de notificação de Violência Doméstica contra a Criança (VDCC) nos 10 Estados com maiores índices por 100 mil habitantes	87
TABELA 2 – Resultados do Inventário de Estilos Parentais	106
TABELA 3 - Crenças sobre a Violência Doméstica contra a Criança (VDCC)	108
TABELA 4 - Crenças sobre os tipos de Violência Doméstica contra a Criança (VDCC) ...	109
TABELA 5 – Crenças sobre os sinais percebidos nas crianças vítimas de Violência Doméstica (VD)	110
TABELA 6 - Crenças sobre o perfil das famílias envolvidas nos casos de Violência Doméstica contra a Criança (VDCC)	113

LISTA DE GRÁFICOS:

GRÁFICO 1 - Notificação dos casos de Violência Doméstica contra a Criança (VDCC) nas diferentes regiões brasileiras	86
GRÁFICO 2 - Idade dos profissionais entrevistados	100
GRÁFICO 3 - Faixa etária dos filhos dos profissionais entrevistados	101
GRÁFICO 4 - Renda familiar em salários mínimos dos profissionais entrevistados	102
GRÁFICO 5 - Escolaridade dos profissionais entrevistados	102
GRÁFICO 6 - Tempo de profissão dos profissionais entrevistados	103

LISTA DE SIGLAS

AC – Acre

AM – Amazonas

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DAIJI – Delegacia de Atendimento à Infância, Juventude e Idoso de Corumbá

DATASUS – Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde

DF – Distrito Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEP – Inventário de Estilos Parentais

IEP – Índice de Estilos Parentais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Pernambuco

PR – Paraná

REME - Rede Municipal de Ensino

RR – Roraima

RS – Rio Grande do Sul

SATEPSI - Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos

SC – Santa Catarina

SINAN – NET - Sistema de Informação de Agravos de Notificação

TAG – Transtorno de Ansiedade Generalizada

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TO – Tocantins

UF – Unidade da Federação

UNESCO – União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

VDCC – Violência doméstica contra a criança

LISTA DE APÊNDICES:

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
APÊNDICE 2 – Autorização para gravação das entrevistas em áudio	140
APÊNDICE 3 – Questionário socioacadêmico	141
APÊNDICE 4: Roteiro de entrevistas para professores	143
APÊNDICE 5 – Roteiro de entrevistas para coordenadores	144

LISTA DE ANEXOS:

ANEXO 1: Inventário de Estilos Parentais (IEP) 145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA	24
1.1 – A criança e a infância no Brasil: uma história marcada pela violência	30
Legislação brasileira e a proteção à infância	36
1.2 – Violência doméstica contra a criança	39
1.3 – Tipologia da violência doméstica contra a criança	42
Violência física	42
Violência psicológica	43
Violência sexual	45
Negligência	47
2 - EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA	50
2.1– Os contextos de educação	50
2.1.1 - A educação no contexto escolar e a questão da violência doméstica contra a criança: um breve histórico	54
A educação jesuítica	54
Período pombalino	57
Período joanino	57
Primeira república	58
Era Vargas	59
Período militar	61
Transição democrática	61
A educação na atualidade e a questão da violência doméstica contra a criança	64
2.1.1.2 – Violência doméstica contra a criança e a formação de professores	68
2.1.2 – Educação no contexto familiar: os estilos parentais e as práticas educativas parentais.....	71
3 - PSICOLOGIA SOCIAL E A TEORIA DAS CRENÇAS	76
3.1- Psicologia social e as abordagens psicológica e sociológica	76
3.2- A teoria das crenças	78
3.3- Psicologia social, crenças e violência	82
4 - LÓCUS DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO	84
4.1 – Corumbá – MS	84

4.2 – Estatísticas envolvendo a notificação dos casos de violência doméstica contra a criança no Estado de MS e na cidade de Corumbá	85
4.3– Uma breve revisão dos estudos brasileiros sobre a violência doméstica contra a criança na área da educação	89
4.4 – O percurso metodológico	92
4.4.1 - A pesquisa	92
Uma pesquisa qualitativa, de cunho social, estudo de caso e do tipo exploratória	92
4.4.2 – A amostra	93
4.4.3 – Os instrumentos	95
4.4.4 – As entrevistas	97
4.4.5 – Análise e interpretação dos dados	98
4.5 - Descrição da amostra	100
5 - ESTILOS PARENTAIS E CRENÇAS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA	105
5.1 – Os estilos parentais dos entrevistados	105
5.2 – Crenças dos professores do ensino fundamental (anos iniciais) sobre a violência doméstica contra a criança	107
Eixo 1: Crenças sobre a violência doméstica contra a criança.....	107
Eixo 2: Crenças com relação aos aspectos familiares envolvidos na violência doméstica contra a criança	111
Eixo 3: Crenças acerca dos mecanismos legais de proteção à criança	114
Eixo 4: Crenças sobre as estratégias de enfrentamento à violência doméstica contra a criança	118
CONSIDERAÇÕES	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	138
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

A violência doméstica contra a criança é uma questão complexa e grave. Ocorre em todo o mundo, envolvendo famílias de todas as classes sociais. Gera sérias consequências para as crianças vítimas e, em alguns casos, alcança desfechos trágicos. Trata-se de um fenômeno que exige ações de enfrentamento de caráter universal e urgente.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde – Krug et al (2002), a violência contra a criança é um problema de amplitude global que pode ter sua origem em aspectos culturais, econômicos e sociais. Envolve crenças dos indivíduos e outros comportamentos sociais diversos, além dos padrões de comportamento parental. “Diferentes culturas têm diferentes normas que são práticas aceitáveis de comportamento parental em relação à criação dos filhos.” (KRUG, et al. 2002, p. 59). Esses, por sua vez, determinam as formas de cuidado e criação das crianças em uma determinada sociedade, influenciando sobremaneira o tipo de violência que será abordado nesse estudo: a violência doméstica contra a criança.

Embora a questão cultural exerça grande influência nas situações envolvendo esse tipo de violência, as práticas abusivas com relação às crianças, ainda que assumam a justificativa de “métodos disciplinares”, são ilegais e tratam-se de violações dos direitos humanos.

Segundo dados estatísticos do Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF (2014), recolhidos em 190 países, no ano de 2012, sobre a condição de crianças e adolescentes vítimas de situações de violência relacionadas à forma de disciplina estabelecida por seus cuidadores, têm-se que cerca de 6 em cada 10 crianças e adolescentes, na faixa etária compreendida entre 2 e 14 anos, são submetidos a castigos físicos e agressões psicológicas. Esses dados apresentam um panorama assustador, fazendo com que o ambiente doméstico se destaque em meio às estatísticas de violência contra a criança. O que demonstra que as crianças em todo o planeta vêm sofrendo com atos violentos perpetrados por pessoas das quais deveriam receber cuidado e proteção.

No Brasil, as estatísticas envolvendo a questão são preocupantes. Dados do Ministério da Saúde, via Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde - Sistema de Informação de Agravos de Notificação (DATASUS – SINAN-NET), apresentam que de janeiro de 2009 a dezembro de 2014 foram notificados os atendimentos de 188.716 crianças e adolescentes, na faixa etária de 0 a 14 anos, vítimas de violência no país. Desses, 115.358, correspondente a 61% dos casos, sofreram violência em suas próprias residências. Tal

informação é de extrema relevância e aponta que a violência doméstica é o tipo que mais acomete as crianças e adolescentes brasileiros.

Medidas legais de proteção à criança oriundas da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e da Constituição Federal de 1988 como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 13.010/2014 foram promulgadas no Brasil, porém tais mecanismos ainda não são suficientes para impedir que crianças e adolescentes permaneçam submetidos à violência por seus cuidadores sob a justificativa de se tratar de medidas educativas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza que esses sujeitos têm o direito de viver a salvo de qualquer tipo de violência sendo a família, a sociedade e o Estado, responsáveis pela sua proteção e garantia de direitos. Assim, diante dos casos suspeitos ou confirmados de violência doméstica contra a criança, é dever de todos a notificação aos órgãos de proteção o que foi reforçado por meio da Lei Federal nº 13.431, de 04 de abril de 2017. Os casos de omissão diante de situações de violação desses direitos são considerados crimes, com penalidade prevista nas referidas leis. Em 2014, foi decretada a Lei Federal nº 13.010, proibindo definitivamente qualquer tipo de castigo físico imposto à crianças e adolescentes, independentemente de quaisquer justificativas.

As crianças pequenas na sociedade atual têm sua rotina dividida entre a família e a instituição escolar. Isso faz com que as pessoas de referência lhes sejam os pais (ou responsáveis legais que desempenham tais papéis) e os professores. Quando a criança é vítima de algum tipo de violência, ela tende a apresentar alterações físicas, psicológicas e comportamentais perceptíveis às pessoas com as quais ela convive (AZEVEDO; GUERRA, 2003; HABIGZANG; KOLLER, 2012; ANDO; FELDMANN, 2013).

Como a violência doméstica contra a criança é geralmente praticada pelos pais e/ou responsáveis, no ambiente doméstico, é necessário que os professores, favorecidos pelo contato diário com as crianças, estejam aptos para a identificação dos sinais apresentados por aquelas que são vítimas e possam intervir com qualidade e assertividade, de forma a protegê-las e garantir sua segurança, conforme determina a lei. “É importante que os profissionais de educação estejam capacitados para atuarem, por exemplo, na notificação e no encaminhamento de casos de violação de direitos de crianças e adolescentes identificados na escola.” (ASSIS; MARRIEL, 2010, p. 10). A importância da formação docente (e formação continuada) nas ações sobretudo de caráter preventivo, em relação à violência doméstica contra a criança, é apontada por diversos estudiosos no Brasil (REALI; TANCREDI, 2002; LIMA; REALI, 2002; SIQUEIRA et al, 2012; ANDO; FELDMANN, 2013; ANDO, 2015; BRINO; SOUZA, 2016).

A Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo 62, trata da formação dos professores e no inciso 8º estabelece que os currículos de formação desses profissionais devem atender o que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento não há nenhuma menção ao tema da violência contra a criança, assim como não é encontrado nada a respeito nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A ausência da temática no processo de formação docente faz com que as dificuldades desses profissionais em lidar com os casos de violência doméstica envolvendo os alunos seja constante e, assim, as escolas apresentam pequena atuação na garantia dos direitos das crianças.

Essa omissão da escola diante dos casos de violência doméstica contra a criança, além de significar uma falha no cumprimento da legislação, implica na sua corresponsabilidade com relação às consequências desse tipo de violência para o futuro das crianças vítimas e até mesmo na violência institucional¹ praticada nesse espaço por seus profissionais. Dentre as consequências da violência doméstica cometida contra a criança, que serão discutidas adiante, encontram-se aquelas que impactam a área acadêmica representada por dificuldades de aprendizagem e do seu pleno desenvolvimento (ASSIS; MARRIEL, 2010) que, por sua vez, têm implicação direta com o desempenho profissional do professor.

O interesse no presente estudo se deu a partir de minha atuação como psicóloga ao longo de dez anos, em diferentes realidades, trabalhando diretamente com a questão da violência doméstica (sobretudo contra a criança), em que pude observar de perto as dificuldades por parte dos professores em realizar a notificação desses casos, reconhecer os sinais de que seu aluno é vítima e de enfrentar de forma assertiva e resolutiva a violação de direitos, atuando como um agente protetor.

A maioria das crianças atendidas por mim, vítimas de violência doméstica, frequentava a escola e essa instituição em raras situações se manifestava notificando o caso ou tomando alguma atitude de enfrentamento, embora esses professores, quando questionados, relatassem ter conhecimento da violência sofrida por seu aluno, porém não possuir um repertório de atuação eficaz.

Os professores informavam que esse tipo de situação lhes causava grande sofrimento, pois tinham dificuldades em lidar com essa condição. Alguns demonstravam desconhecimento de sua implicação legal nessas situações e lacunas em sua formação

¹ Violência institucional é aquela que ocorre no interior das instituições (ASSIS; MARRIEL, 2010), sendo a escola uma dessas.

docente, no que toca o tema. Em algumas situações, as crenças desses professores eram completamente equivocadas com relação: aos comportamentos parentais (por parte das famílias de seus alunos), à sua intervenção como ‘invasão de privacidade’ da família e do uso da punição física como medida educativa. Tais crenças errôneas reforçavam suas atitudes de omissão diante das situações de violência doméstica, envolvendo seus alunos.

Assim, algumas questões podem ser levantadas: quais as dificuldades dos professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação (REME) de Corumbá, em lidar com essas situações? Eles compreendem o que é o fenômeno da violência doméstica contra a criança? Os professores são qualificados para lidar com situações envolvendo a violência doméstica contra seus alunos? Os profissionais da educação conhecem o Estatuto da Criança e do Adolescente? Quais são os comportamentos parentais considerados medidas educativas, por esses profissionais? Esses questionamentos serviram de inspiração para o estudo.

Diante dessas questões, pressupõe-se que as lacunas existentes no processo de formação docente, no que toca a questão da violência doméstica contra a criança, serão apontadas como importantes fatores que influenciam nas dificuldades dos professores em lidar com tais situações em sua sala de aula, além da influência cultural, considerando certas práticas parentais como medidas educativas e não as compreendendo como violentas.

Essa pesquisa é socialmente relevante por se propor a identificar as crenças de profissionais de educação (ensino fundamental - anos iniciais) da REME, da cidade de Corumbá, compondo a partir das análises de dados coletados, informações e proposições para debate sobre possíveis intervenções que venham contribuir com o tema na cidade em tela, favorecendo a maior participação dos profissionais da educação no enfrentamento da violência doméstica contra a criança.

A relevância científica desse estudo para a área da educação reside na discussão propiciada pela análise dos dados, em que os professores expressam suas crenças, apontam suas dificuldades e possíveis lacunas na sua formação docente. A escuta dos professores pode favorecer o acolhimento de suas dificuldades, buscando compreender em que ponto essas devem e precisam ser trabalhadas ainda no processo de formação docente ou na sua formação continuada.

Compreendendo as crenças como representações simbólicas constituídas a partir das experiências individuais que podem determinar o comportamento humano, de acordo com o que conceituam João e Lourenço (2017), definiu-se os objetivos dessa pesquisa. Como objetivo geral desse estudo, pretendeu-se analisar as crenças dos profissionais da educação

básica (ensino fundamental – anos iniciais) de escolas selecionadas da REME, da cidade de Corumbá – MS, em relação à violência doméstica contra crianças.

Como primeiro objetivo específico, pretendeu-se conhecer as crenças desses profissionais com relação aos conceitos e à tipologia da violência doméstica contra a criança.

No segundo, conhecer as crenças desses profissionais com relação aos mecanismos legais de proteção à criança. No terceiro, analisar a partir dos resultados obtidos na aplicação do Inventário de Estilos Parentais (IEP), junto aos participantes, os estilos parentais e as suas respectivas crenças sobre as práticas educativas parentais.

Essa pesquisa qualitativa de cunho social, tem caráter exploratório e por contar com a participação de professores e coordenadores pedagógicos de quatro escolas públicas da REME de Corumbá, que atuam com o ensino fundamental (anos iniciais), como amostra, a pesquisa define-se também como um estudo de caso.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, individuais, agendadas previamente com os participantes na escola em que atuavam. Os instrumentos utilizados nessa etapa foram o questionário socioacadêmico, cuja finalidade foi a definição de um perfil para os participantes da pesquisa; o Inventário de Estilos Parentais – IEP (GOMIDE, 2014), instrumento de uso restrito do profissional psicólogo, utilizado com o objetivo de estabelecer um estilo parental dos sujeitos da pesquisa e um roteiro de entrevistas que norteou essa importante etapa.

Os dados foram analisados por meio da triangulação de métodos (MINAYO, 2008; SAMPIERE, 2013). Para tratamento das entrevistas, recorreu-se ao método da análise de conteúdo (BARDIN, 1970). As respostas foram organizadas em eixos de sentido e devidamente categorizadas.

A pesquisa foi organizada em cinco seções. Na primeira seção, apresenta-se um breve histórico da infância e da criança no Brasil. Os teóricos que embasam o texto são Del Priore (2010), Corsaro (2011), Rizzini e Pilotti (2011), Àries (2012), Ando (2015), Kramer et al (1999), Guerra (2001), Assunção (2017), Chambouleyron (2010), Scarano (2010); Goés e Florentino (2010), Mauad (2010), Marcílio (2006) e Passetti (2010). Trata-se com relação à legislação brasileira que preconiza a proteção e a garantia de direitos de crianças e adolescentes, tendo como base os teóricos Faleiros (2011), Passetti (2010) e as Leis Federais 8.069, de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Lei 13.010, de 2014 e a Lei 13.431, de 2017.

Ainda nessa seção, conceitua-se a violência doméstica contra a criança e sua tipologia, com base nos teóricos Minayo e Souza (1998); Del Priore e Müller (2017), Sanchez e Minayo

(2006), Minayo (2003), Day et al (2003), De Antoni e Koller (2012); Cunha, R. C. (2007), De Antoni (2012), Assis e Avanci (2006), Sena e Mortensen (2014), Sanderson (2005), Silva Júnior e Rosas Júnior (2014), Mayer e Koller (2012).

Na segunda seção, aborda-se a educação e sua implicação com a questão da violência doméstica contra a criança. Os contextos de educação utilizados foram o formal e o não formal (GOHN, 2006; FREIRE, 2007; BRINO; SOUZA, 2016).

Ao considerar a educação no contexto escolar (formal e não formal), os autores de referência foram: Praça (2013), Shigunov Neto e Maciel (2008), Saviani (2008a), Chambouleyron (2010), Cassimiro (2007), Júnior e Bittar (1999), Gauer (2008), Cardoso (2008), Nascimento (2007), Nascimento (2006), Bilhão (2015), Martins (2006), Cunha, R. C. (2007), Amorim (2013), Cunha, M. V. (1991), Assis (2012), Guimarães (2015), Aragão e Freitas (2012), Ristum (2010), Krug et al (2002), Lyra et al (2010), Habizang e Koller (2012).

Tratou-se, na mesma seção, da questão envolvendo a formação de professores e a temática da violência doméstica contra a criança. Outros pesquisadores que abordaram essa temática e serão utilizados no texto são: Ando (2015); Reali e Tancredi (2002), Lima e Reali (2002); Brino e Souza (2016), Leite e Tassoni (2002).

A educação no contexto familiar refere-se àquela considerada não formal. Nesse contexto, procurou-se esclarecer os estilos e práticas educativas parentais e, para tanto, foram utilizados os autores: Sena e Mortensen (2014), Papalia e Olds (2000), Foucault (2010); Gomide (2014), Weber et al (2004); Salvo et al (2005), Baumrind (1966), Cecconello et al (2003), Marques (2010), Bolsoni-Silva e Maturano (2002).

Na seção 3, aborda-se a teoria das crenças numa perspectiva da psicologia social (abordagem psicológica). Os teóricos aqui utilizados foram: Bem (1973); Rokeach (1981); Krüger (1986; 1995; 2011); João e Lourenço (2017).

Na seção 4, apresenta-se o *locus* da pesquisa, a cidade de Corumbá, no Mato Grosso do Sul, e descreve-se o passo a passo na construção metodológica desse estudo. No final dessa, a amostra participante do estudo é descrita de acordo com as respostas aos questionários socioacadêmicos, aplicados antes da realização da entrevista.

A quinta seção traz os resultados da pesquisa e a sua discussão. É possível conhecer os estilos parentais dos profissionais entrevistados e suas crenças com relação à violência doméstica contra a criança. Tabelas e gráficos ilustram-na e facilitam a visualização das respostas dos sujeitos. Apresenta-se os resultados das correlações realizadas e encerra-se o texto com as considerações.

A pesquisa possibilitou perceber que as crenças dos profissionais da educação das escolas selecionadas com relação à violência doméstica contra a criança são errôneas e baseadas nos estilos parentais com práticas educativas consideradas violentas. Essas práticas foram aprendidas histórico culturalmente e algumas ainda se mantêm, sobretudo no ambiente doméstico.

1 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA

Ai que saudades...
Ai que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais...
Me sentia rejeitada,
Tão feia, desajeitada,
Tão frágil, tola, impotente,
Apesar dos laranjais.

Ai que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida,
Não gostava da comida
Mas tinha que comer mais...
Espinafre, beterraba,
Era fígado e era fava,
E tudo o que eu não gostava
Em porções industriais.

Como são tristes os dias
Da criança escravizada,
Todos mandam na coitada,
Ela não manda em ninguém...
O pai manda, a mãe desmanda,
O irmão mais velho comanda,
Todos entram na ciranda
E ela sempre diz amém...

Naqueles tempos ditosos
Não podia abrir a boca,

*E a professora era louca,
Só queria era gritar.
Senta direito, menina!
Ou se não, tem sabatina!
Que letra mais horrorosa!
E pare de conversar!*

*Oh dias da minha infância,
Quando eu ficava doente,
Ou sentia dor de dente,
E lá vinha tratamento!
Era um tal de vitamina...
Mingau, remédio, vacina,
Inalação e aspirina,
Injeção e linimento!*

*E sem falar na tortura:
Blusa de gola engomada,
Roupa de cava apertada,
Sapatinho de verniz...
E as ordens? Anda direito!
Diz bom dia pras visitas!
Que menina mais sem jeito!
Tira o dedo do nariz!*

*Que aurora! Que sol! Que vida!
Vá já guardar os brinquedos!
Menina, não chupe os dedos!
Não pode brincar na lama!
Vai já botar o agasalho!
Vai já fazer a lição!
Criança não tem razão!
É tarde, vai já pra cama!*

Vê se penteia o cabelo!
Menina se mostradeira!
Menina novidadeira!
Está se rindo demais!
 - *Que amor, que sonhos, que flores,*
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

(RUTH ROCHA, 1983)

O poema de Ruth Rocha (1983) ilustra com maestria a abertura dessa seção. A intenção é trazer um breve histórico da infância e também com relação ao conceito de criança, sobretudo no Brasil. Ruth Rocha escreveu esse poema no capítulo do livro organizado por Fanny Abramovich, em 1983, em que ela e outros autores convidados narram memórias de suas infâncias.

O livro foi intitulado de “O mito da infância feliz”, devido ao conteúdo das narrativas. São textos breves que, como o de Ruth Rocha, revelam uma infância muito diferente da romantizada ou idealizada por nossa geração que costuma descrevê-la como “a melhor fase da vida”. Muito pelo contrário, os relatos trazem à tona uma etapa em que a disciplina era imposta de forma violenta, que a opinião das crianças não era sequer ouvida ou considerada e que elas deviam corresponder ao que exigiam os adultos que as detinham como propriedades.

Isso tudo na década de 1980 que, conforme será discutido ao longo dessa seção, já estava em curso uma reflexão em torno do tema da infância e da criança, começando a ser reconhecida no Brasil como sujeito digno de direitos.

As crianças, de acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), são os seres humanos menores de dezoito anos “salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável atingir a maioridade mais cedo.” (UNICEF, 2004, art. 1). No Brasil, essa definição é feita pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que considera criança a pessoa de até doze anos incompletos, e adolescente aquela maior de doze e menor de dezoito anos.

Além das definições que marcam as faixas etárias, as crianças são consideradas “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.” (CORSARO, 2011, p. 15).

A infância numa perspectiva atual é o “período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas.” (CORSARO, 2011, p. 15). Esse conceito de infância pressupõe uma forma de ser percebida pelas próprias crianças e pela sociedade. As crianças compreendem a infância como o período que elas vivenciam e que lhes chegará a um fim. A sociedade por sua vez, entende a infância como uma fase da vida (ideia de permanência). Para a sociedade, quem muda constantemente são os membros desse grupo, nos quais sofrem algumas variações e concepções (CORSARO, 2011).

Toda essa estima voltada à infância e à criança, no período atual, são recentes na história. Há pouco tempo a criança tem sido reconhecida com sua cultura particular que compõe o cenário infantil, no qual ela se desenvolve. A criança, protagonista de sua infância e a infância em si, percebida como uma etapa importante do desenvolvimento humano, é concebida dessa forma a partir do século XIX (CORSARO, 2011; ÀRIES, 2012).

A ideia de infância é construída socialmente e depende dos “significados culturais e históricos de diferentes sociedades e grupos pelos quais a infância é concebida.” (ANDO, 2015, p. 29). Sociedades distintas lidavam de forma diferente com a questão da infância, levando em consideração não as necessidades da criança, mas a sua capacidade para gerar capital (ANDO, 2015).

Assim, como o conceito de infância é produto obtido historicamente pelas sociedades, não se tratando de uma noção preexistente, Kramer et al (1999) admite que a pedagogia percebe a infância como uma fase da vida do homem, na qual ele vivencia sua inocência. A educação surge nesse sentido para “transformar esse ser, moldando-o de acordo com os princípios da sociedade da qual virá a participar.” (KRAMER et al, 1999, p. 245).

Estudos como os de Ariès (2012) apontam que as crianças foram ignoradas durante muito tempo ao longo da história. Em sua obra, o autor traça um histórico sobre a criança e a família, discutindo o sentimento de infância desde a Idade Média até o século XVIII. Na idade média, a criança não era sequer representada pela arte, não era retratada, não tinha seu cotidiano representado, demonstrando como a infância era ignorada pela sociedade (ARIÈS, 2012).

A criança foi percebida como um “brinquedo” dos adultos até o século XVII. Eles se divertiam com as travessuras e aprendizagens típicas do seu desenvolvimento (ARIÈS, 2012). Seus sentimentos com relação a elas eram superficiais, bem diferentes dos que as sociedades atuais nutrem pela infância.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 2012, p. 99).

Até mesmo a morte das crianças, muito comum nessa época, era percebida com certa naturalidade. Os adultos entendiam que o nascimento de outra criança na família viria substituir a criança morta (ARIÈS, 2012; GUERRA, 2001; ANDO, 2015). A afetividade com relação à criança foi sendo desenvolvida com o passar do tempo, alterando os processos de socialização das famílias.

As suas necessidades próprias não eram identificadas como características da infância. Eram percebidas e tratadas como mini adultos, as quais eram impostas uma rígida disciplina, tanto nas famílias como nas primeiras escolas que elas passaram a frequentar (ANDO, 2015). As vestimentas das crianças eram iguais as dos adultos, limitavam-lhes os movimentos e restringiam suas brincadeiras (ARIÈS, 2012).

Com o final do século XVII, as famílias burguesas que despontavam, preocuparam-se com a preparação das crianças para as atividades que exerceriam no futuro, suas profissões. Nesse contexto, a escola foi essencial. Iniciou-se uma visão da infância mais próxima do conceito moderno. “A criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida por meio de contatos com eles. Inicia-se o processo de escolarização pelo qual elas eram mantidas a distância, ‘enclausuradas nos colégios’.” (GUERRA, 2001, p. 51). Essa importância dada à educação proporcionou um maior afeto no interior das famílias, mas também foi responsável pela implantação de métodos de educação severos, nas famílias e nas escolas.

Dessa forma, a partir do século XV e XVI, a escola tornou-se uma ferramenta singular de vigilância e de utilização de disciplina humilhante, fundamentada em castigos físicos severos, empregados com o objetivo de corrigir “má índole” de crianças e jovens que frequentavam esse ambiente. (ANDO, 2015, p. 43).

No que diz respeito ao entendimento da infância como uma fase da vida em que as crianças se desenvolvem e requerem maiores cuidados dos adultos, em todo o mundo, foram percebidos três processos históricos que merecem destaque e que impactaram a vida de muitas crianças. O primeiro foi o tráfico negreiro. O segundo, a expansão do colonialismo europeu nas Américas e, o terceiro, o crescimento da industrialização que fez com que as crianças se tornassem parte da massa operária industrial (ANDO, 2015).

A escravidão impactou sobretudo a vida de crianças negras e indígenas no Brasil. O tráfico de escravos vindos da África sujeitou as crianças negras às “privações, humilhações e atrocidades.” (ANDO, 2015, p. 44). As crianças que eram escravizadas sofriam tratamento desumano ao serem separadas de suas famílias de origem, submetidas aos castigos físicos, às privações de toda sorte e tratadas como mercadorias (ANDO, 2015).

A colonização da América Latina fez com que as crianças fossem destinadas ao trabalho desde muito cedo; os castigos físicos eram exacerbados. Os comportamentos das crianças eram muito controlados, a disciplina imposta, muito rígida. Algumas crianças eram fruto de relações ilegítimas² e seu abandono era comum. Elas eram abandonadas: 1) somente pelos pais, sendo criadas sozinhas por suas mães, 2) entregues a outras famílias para que fossem criadas ou ajudassem nas tarefas domésticas ou ainda deixadas diante de asilos. Estavam dessa forma, expostas a toda sorte de violências e crueldades (ANDO, 2015).

A industrialização foi mais um fator que também promoveu grande exploração, sobretudo do trabalho das crianças, em todo o mundo. O capitalismo incipiente estimulava o consumo. Famílias com menor poder aquisitivo, precisavam utilizar-se da mão-de-obra de seus filhos, ainda na infância, para que contribuíssem para a própria subsistência e a da família. Era a infância privada do brincar; essa infância pobre não tinha acesso sequer à escola, “o que restava à infância da classe trabalhadora era o aprendizado de um ofício” (ANDO, 2015, p. 46) com a finalidade de dar sequência ao trabalho dos pais.

Ao mesmo tempo em que algumas famílias expuseram suas crianças ao trabalho nas indústrias, esse período marcou também uma nova forma de organização da família, sobretudo aquelas com melhores condições socioeconômicas, que proporcionaram um ambiente mais salutar para o desenvolvimento das crianças, tendo a prerrogativa de frequentar a escola e brincar, passando a isentá-las do trabalho (ANDO, 2015).

Assim, passa-se a perceber claramente que há um paradoxo: são duas infâncias diferentes: uma pobre, rejeitada e outra rica, superprotegida e amparada (ANDO, 2015). Essa realidade ainda se faz presente em todo o mundo.

² Crianças nascidas de relações extraconjugais de seus pais (DEL PRIORE, 2010).

1.1 - As crianças e a infância no Brasil: uma história marcada pela violência

Assim como a história da infância e das crianças no mundo inteiro é marcada por violência, o contexto brasileiro não é diferente. As crianças sofreram muita violência ao longo da história e infelizmente, ainda hoje, uma grande parcela desse público está exposta.

No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto dobraram-se à violência, às humilhações, à força, quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosa. (DEL PRIORE, 2010, p. 14)

Durante o período colonial, as crianças trazidas de Portugal para o Brasil eram as órfãs, aquelas que haviam sido abandonadas ou vendidas pelos pais; as crianças “desvalidas”. Se fossem meninos, eram recrutados para trabalhar como grumetes ou pajens³ nas embarcações, explorados em sua força de trabalho e também abusados sexualmente (DEL PRIORE, 2010). Às meninas, o destino na colônia era o casamento precoce com os colonizadores. “Muitas dessas meninas eram estupradas a bordo por marinheiros, fato que acabavam ocultando, por receio de serem enjeitadas no comércio matrimonial ou por vergonha.” (ANDO, 2015, p. 51).

As crianças nas embarcações eram todas submetidas a maus tratos, inclusive as que estavam acompanhadas pelos pais (DEL PRIORE, 2010). Nas viagens, elas corriam o risco de serem submetidas a estupros coletivos, agressões físicas, a uma alimentação precária e a privação de água potável, além de estarem expostas a uma série de doenças. Arriscavam-se a cair ao mar. No caso de sofrerem um ataque de corsários ou piratas, as crianças estavam mais vulneráveis a serem escravizadas em suas embarcações ou vendidas no mercado negro para bordéis (DEL PRIORE, 2010).

Com os portugueses, vieram os padres da Companhia de Jesus que tinham a missão de evangelizar a colônia, angariando novos fiéis em um mundo que começava a sofrer a influência do protestantismo.

Por meio dos jesuítas, também conhecidos como “soldados de Cristo”, pretendia-se revigorar a humanidade e lutar pela manutenção dos princípios católicos, ao mesmo tempo que se estabelecia um plano de ação para evangelizar a Europa, a Ásia e a América. (ASSUNÇÃO, 2017, p. 15).

³ Grumetes eram aprendizes que, a bordo, eram responsáveis pela limpeza e pelas mais diversas funções nas embarcações, e os pajens serviam diretamente aos oficiais, com condições de vida um pouco melhores que os grumetes, porém ambos expostos a todo tipo de violência e exploração (DEL PRIORE, 2010).

Os padres jesuítas foram os fundadores das instituições de ensino no Brasil e seu modelo de educação, compartilhado pelos europeus colonizadores, consistia em castigos físicos para disciplinar as crianças (CHAMBOULEYRON, 2010), conforme será aprofundado na seção 2.

O castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor. O ‘muito mimo’ devia ser repudiado. Fazia mal aos filhos. “A muita fartura e abundância de riquezas e boa vida que tem com ele é causa de se perder” admoestava em sermão José de Anchieta. O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar “é castigar e dar trabalhos nesta vida.” Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos deviam ser combatidos com “açoites e castigos”. (DEL PRIORE, 2010, p. 97).

Assim, justificou-se o uso de castigos físicos e punições violentas contra as crianças ao longo dos tempos: como uma demonstração de amor dos pais para com os filhos, sob uma justificativa bíblica, que admitia tais práticas aos tementes a Deus. O “direito de punir” dos pais era exercido mediante o poder outorgado sobre a criança que não era reconhecida como cidadã, mas como propriedade dos pais.

A infância do Brasil colonial era composta pelas crianças índias, filhas dos nativos; as crianças brancas que vinham nos navios com seus pais ou aquelas órfãs do rei, as desvalidas e abandonadas em Portugal; as crianças negras vindas da África juntos de seus pais, capturados como escravos ou as filhas de escravos nascidos nas senzalas e as mestiças, filhas de brancos com índios, brancos com negros e índios com negros (DEL PRIORE, 2010; ANDO, 2015). A assistência prestada a essas crianças no Brasil seguia as determinações de Portugal e envolviam basicamente o Estado e a Igreja (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Com relação às crianças indígenas sofreram um processo de aculturação pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus. Foram catequizadas e alfabetizadas pelos jesuítas que buscavam, por meio delas, a dominação de seus pais.

Com isso os “soldados de Cristo”, como eram também chamados os padres da Companhia de Jesus, perseguiam um duplo objetivo estratégico. Convertiam as crianças ameríndias em futuros súditos dóceis do Estado português e, através delas, exerciam influência decisiva na conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém importadas. (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 17).

A violência contra as crianças índias também se manifestava por algumas condições impostas pela própria cultura, ou seja, pelos próprios pais, sendo assassinadas ainda recém-

nascidas em caso de deformidades, por exemplo, além de serem inseridas na sociedade dos adultos sem nenhuma distinção. (ANDO, 2015).

Com relação às crianças negras, escravas, muitas padeciam na travessia oceânica. As que sobreviviam eram desvalorizadas no mercado de escravos, por não terem ainda a força necessária para o trabalho. Aquelas que permaneciam com as mães, costumavam acompanhá-las no trabalho, nas plantações ou nas casas grandes. Nessas, eram mimados pelas senhoras e conviviam com os seus filhos, sofrendo maus tratos por parte desses. “As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona.” (SCARANO, 2010, p. 111). Elas riam de suas descobertas e gracejos infantis, as consideravam brinquedos e permitiam que seus filhos brincassem com elas.

As crianças negras eram agredidas fisicamente, humilhadas e punidas, no lugar dos pequenos senhores, quando esses cometiam travessuras (SCARANO, 2010). “Houve crianças escravas que, sob as ordens de meninos livres, puseram-se de quatro e se fizeram de bestas.” (GOÉS; FLORENTINO, 2010, p. 185).

As mulheres negras ao darem à luz seus filhos, por serem amas de leite das crianças brancas, filhas dos senhores, submetiam os próprios filhos a privações:

Eram obrigadas a abandoná-los em esteiras ou redes para que estas pudessem amamentar os filhos da sinhá. As crianças muito pequenas e desassistidas na senzala tendencialmente apresentavam má formação no crânio por serem mantidas em uma única posição ou vinham a falecer precocemente. (ANDO, 2015, p. 49).

Ao completarem sete anos, as crianças negras já demonstravam destreza para desempenhar algum trabalho e já iniciavam determinadas atividades. Sofriam com a desnutrição e a falta de condições de higiene e cuidado aos quais estavam submetidas (GOÉS; FLORENTINO, 2010; ANDO, 2015).

Não raro, as mulheres negras eram submetidas a estupros por parte de seus senhores. Temendo engravidar e dar à luz crianças que seriam retiradas de seu convívio tão logo nascessem ou seriam expostas a muito sofrimento e às atrocidades típicas de uma sociedade escravagista, elas utilizavam de métodos contraceptivos conhecidos e provocavam abortos (SCARANO, 2010).

Rizzini e Pilotti (2011) apontam que nem a Lei do Ventre Livre, de 1871, foi capaz de impedir o sofrimento e a escravização das crianças negras. Elas permaneciam sob o julgo dos senhores até os 14 anos e, após esse período, eles deviam ser ressarcidos com relação aos

custos de sua manutenção. Esse ressarcimento poderia ser feito com o trabalho gratuito dos negros forros até os 21 anos, ou entregando-os ao Estado, mediante o recebimento de uma indenização (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Os negros não tiveram qualquer amparo do Estado para uma vida livre, com oferta de trabalho digno, acesso à educação e qualquer assistência social para que eles se estabelecessem, restando-lhes o preconceito e a marginalização (ANDO, 2015).

As crianças brancas, livres, “cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia.” (DEL PRIORE, 2010, p. 84). Realizavam pequenas tarefas, aprendiam algum ofício, estudavam em casa com os preceptores ou nas escolas da rede pública (criadas a partir da segunda metade do século XVIII). Geralmente eram amamentadas por amas de leite alugadas ou escravas (DEL PRIORE, 2010).

O amor materno já se fazia presente no Brasil colônia. As mães eram encarregadas dos cuidados iniciais das crianças, de acalentá-las, contar-lhes histórias, oferecendo-lhes toda sorte de mimos como as cantigas e embalos para adormecer e uma linguagem especial criada para estabelecer a comunicação com os pequenos. Esses mimos não eram muito bem vistos pelos moralistas setecentistas, que acreditavam que “a boa educação para eles, implicava em castigos físicos e nas tradicionais palmadas” (DEL PRIORE, 2010, p. 96). A violência contra a criança era entendida como uma forma de educar, demonstrando amor dos pais pelos pequenos. “As ‘disciplinas’, os bolos e beliscões revezavam-se com as risadas e mimos.” (DEL PRIORE, 2010, p. 98).

O cotidiano dessas crianças era também composto por brincadeiras, pelas aulas e pelas atividades religiosas, como as procissões, as quermesses e a catequese, que devia ser seguida em cartilhas, inicialmente pelas mães. A mortalidade era grande entre as crianças brancas também. “Mais do que lutar pela sobrevivência, tarefa que educadores e médicos, compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades.” (DEL PRIORE, 201, p. 104).

Reforçando a ideia de que há duas infâncias distintas convivendo na mesma sociedade, as crianças brancas, de classe social alta, a partir do século XIX, passam a ser reconhecidas como vulneráveis, vivenciando a infância como um período da vida que inspira carinho e cuidados. A morte dessas crianças passa a ser extremamente sofrida e vista pelas famílias como verdadeiras tragédias (MAUAD, 2010).

Criança, nesse momento, é a cria da mulher, da mesma forma que os animais e plantas também possuem as suas crianças. Tal significado provém da associação da criança ao ato de criação, onde criar significa amamentar, ou, como as plantas não amamentam, alimentar com sua própria seiva. Somente com a utilização generalizada do termo pelo senso comum, já nas primeiras décadas do século XIX, que os dicionários assumiram o uso reservado da palavra “criança” para a espécie humana. (MAUAD, 2010, p. 140).

As crianças mestiças, consideradas assim aquelas que nasciam das relações entre brancos e indígenas, brancos e escravas negras, negros e índios (SCARANO, 2010), compunham uma crescente categoria populacional no Brasil e geralmente eram fruto de relações ilegítimas. Recebiam críticas por integrarem um grupo étnico à parte e por serem fruto de relações extraconjugais. Essas crianças raramente tinham a paternidade reconhecida e quando isso acontecia, embora o preconceito predominasse, poderia ser beneficiada com a alforria (caso fosse filho de escrava) e até mesmo receber herança, o que começou a despertar a ira de alguns setores brancos da sociedade (SCARANO, 2010).

As críticas mais contundentes se dirigem, portanto, a esse aspecto da questão, vista como prejudicial ao homem branco, uma vez que mulatos se tornaram proprietários de alguns bens que eles julgavam lhes ser devidos. Assim, mais do que a liberdade em si, quase sempre recebida no berço, a possibilidade de crianças mestiças e posteriormente homens e mulheres “de cor” tornarem-se proprietários, foi motivo de inúmeras cartas emanadas das terras mineiras que se dirigiam a Lisboa, com críticas a tal respeito, autoridades locais e outras pessoas gradas escreveram no sentido de impedir que filhos ilegítimos e mulatos recebessem heranças. (SCARANO, 2010, p. 123).

Muitas crianças no Brasil eram abandonadas, sobretudo as mestiças. Famílias pobres, sem condições de criá-las, crianças ilegítimas, nascidas de relações extraconjugais, filhos de moças solteiras (de qualquer camada social), crianças com alguma deformidade física, também sofriam com a prática do abandono. Era comum deixar as crianças nas portas de igrejas e casas de famílias abastadas. Algumas, pela demora em serem descobertas nesses lugares e estarem expostas, morriam de frio, fome ou eram até mesmo devoradas por animais; a mortalidade era grande (MARCÍLIO, 2006; RIZZINI; PILOTTI, 2011, DEL PRIORE, 2010). Diante desse quadro, tornou-se necessária a adoção de medidas preventivas pela sociedade e também pelo Estado. As primeiras instituições a tomar essa iniciativa foram as Santas Casas de Misericórdia, instituição filantrópica, que assumiu um papel muito importante no acolhimento dessas crianças.

Foi assim que a Santa Casa de Misericórdia implantou o sistema da Roda no Brasil, um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que pudesse identificar qualquer pessoa. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias. Tais crianças eram denominadas de enjeitadas ou expostas. (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

As rodas dos expostos foram instaladas no Brasil no século XVIII, em 1726, perdurando até o ano de 1950. Foram administradas pelas Santas Casas de Misericórdia e recebiam contrapartida de investimentos das Câmaras Municipais de várias cidades (MARCÍLIO, 2006). Acolhia as crianças abandonadas e órfãs. A mortalidade nas Casas dos Expostos também era elevada “devido à falta de condições adequadas de higiene, alimentação e cuidados em geral.” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 20).

Essas crianças desvalidas, institucionalizadas, “eram criadas sem vontade própria, têm sua individualidade sufocada pelo coletivo, recebem formação escolar deficiente e não raramente são instruídas para ocupar os escalões inferiores da sociedade.” (PASSETTI, 2010, p. 348). Aos meninos era ofertada uma educação voltada para o trabalho na indústria e, às meninas, cabia a educação para as atividades domésticas (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

O século XIX assinalou ainda mais as diferentes infâncias: a pobre e a abastada. Com relação à criança pobre, foi aquele em que

Muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos e nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-la às dimensões de problema de Estado com políticas sociais e legislação específicas. (PASSETTI, 2010, p. 347).

A criança pobre não tinha opção de frequentar as escolas, nem de brincar (PASSETTI, 2010). Aqui, o médico e a mãe se destacam na formação e disciplina das crianças nas famílias. A intervenção do médico por meio da puericultura⁴, além das questões envolvendo a saúde da criança, englobava também a orientação disciplinar, garantindo que a criança fosse além de castigada, vigiada e controlada (ANDO, 2015).

⁴ Especialidade médica destinada a formalizar os cuidados adequados à infância (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 21)

No caso do Brasil, a história social da infância revelou-se num quadro de negligência baseado no pátrio poder autoritário, em concepções socializadoras e educativas, por meio dos castigos físicos; na impunidade dos vitimizadores de crianças e adolescentes e na omissão das políticas públicas destinadas às crianças e adolescentes. Assim, problemas que mesmo perpassando todas as classes sociais, se incidiram nas classes sociais econômico-culturalmente menos favorecidas. (CUNHA, R. C. 2007, p. 69).

Enquanto as crianças de famílias ricas eram cada vez mais percebidas no seu particular mundo infantil, o número de brinquedos foi se desenvolvendo, a educação se estabelecia como norma às crianças que cada vez mais ganhavam espaço no mundo infantil, livre do trabalho e dedicado ao aprendizado, aos mimos, à disciplina e à ludicidade. Embora toda essa atenção à infância fosse diferenciada, as questões referentes à educação, por meio de castigos físicos e violência, estavam presentes no cotidiano de todas as crianças, independentemente de sua classe social (MAUAD, 2010).

A violência faz parte da história da criança no Brasil, desde a vinda daquelas que seriam as colonizadoras, àquelas de todas as etnias: as negras, as indígenas, as mestiças e brancas. Os padres jesuítas se utilizaram da violência para disciplinar as crianças e propagaram essa medida educativa como necessária, uma demonstração de amor, o exercício do poder dos pais sobre os filhos.

Legislação brasileira e a proteção à infância:

O século XX marca a discriminação entre crianças pobres e de classe média e alta por meio do surgimento da categoria “menor”, referindo-se às crianças pobres (ANDO, 2015). A infância passa a ser privilégio apenas das classes média e alta da sociedade.

Crianças e jovens eram caracterizados como “menores” provenientes das periferias das grandes cidades, filhos de famílias desestruturadas, de pais desempregados, na maioria migrantes, e sem noções elementares da vida em sociedade (PASSETTI, 2010, p.357).

A Lei Federal 17. 943, de 12 de outubro de 1927 conhecida popularmente como “Código de Menores”, consolidava a assistência a ser prestada aos “menores”, incorporando “tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo, como a visão jurídica repressiva e moralista.” (FALEIROS, 2011, p. 47). Esse Código não garantiu às crianças melhores condições de vida e de igualdade, muito pelo contrário, gerou uma discriminação da criança e das famílias pobres. Em 1979, foi aprovado um novo Código de Menores que “adota expressamente a doutrina da situação irregular.” (FALEIROS, 2011, p. 70).

De acordo com Faleiros (2011), a situação irregular pode ser definida como:

A privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítimas de maus tratos; por perigo moral em razão de exploração ou encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal. (FALEIROS, 2011, p. 70).

Esse Código vem recriminar a pobreza e atribuir às famílias pobres a responsabilidade por sua condição, conferindo ao judiciário a interferência no poder familiar⁵, e isentando o Estado da responsabilidade da criação de políticas públicas e assistência social capazes de alterar a dura realidade dessas famílias (FALEIROS, 2011). Esse código estigmatizou a infância pobre como delinquente em potencial ao estabelecer a noção da doutrina da situação irregular (PASSETTI, 2010).

Foi somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que “expressou o fim da estigmatização formal pobreza-delinquência” (PASSETTI, 2010, p. 364) na qual o Brasil passou a reconhecer a criança como cidadã.

A Constituição de 1988, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1989, inspirou a articulação social em prol das crianças e adolescentes no Brasil.

No dia 13 de julho de 1990, é promulgado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente a Lei Federal 8.069. A partir dessa lei é revogado o Código de Menores de 1979. O termo “menor”, até então utilizado de forma discriminatória é abandonado, assim como a “doutrina da situação irregular”, que passa a ser substituída pela “doutrina da proteção integral”. O primeiro artigo da lei reconhece a criança e o adolescente como cidadãos dignos de direitos a serem garantidos pelo Estado, pela sociedade e pela família, de forma articulada (FALEIROS, 2011; PASSETTI, 2010).

O ECA estabelece a criação dos Conselhos de Direitos de Crianças e Adolescentes nas instâncias Federal, Estadual e Municipal e os seus respectivos Fundos para gerir e fomentar as políticas públicas que garantam os direitos de crianças e adolescentes previstos nessa lei. Cria os Conselhos Tutelares que são órgãos não jurisdicionais e autônomos, compostos por cinco integrantes (conselheiros tutelares), escolhidos pela população para um mandato de 4 anos

⁵ O poder familiar garante aos pais o exercício dos deveres e direitos com relação aos seus filhos. (BRASIL, 1990).

(permitida uma recondução), encarregados de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).

De acordo com o ECA, a criança passa a ser considerada “prioridade absoluta”. Elas devem ser mantidas a salvo de qualquer ameaça ou violação de direitos, por toda a sociedade, inclusive pela sua família e pelo Estado (BRASIL, 1990).

Em seu artigo 70, o ECA prevê a atuação de forma articulada nas instâncias Federal, Estadual e Municipal na elaboração de políticas públicas que coíbam o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante voltados à crianças e adolescentes e na difusão de formas não violentas de educação desse público. Por meio do seu artigo 13, o ECA torna obrigatória a comunicação de casos suspeitos ou confirmados de maus tratos contra a criança e o adolescente, por todos os agentes sociais (BRASIL, 1990).

No ano de 2014, foi promulgada a Lei 13.010 que ficou conhecida popularmente no país como a “Lei da Palmada”. Essa lei altera o ECA e estabelece o direito de crianças e adolescentes de “serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante.” (BRASIL, 2014). Essa lei considera os pais e cuidadores de crianças e adolescentes como responsáveis pela sua proteção mediante a proibição do uso de práticas educativas que se utilizem de castigos físicos ou tratamento desumano (BRASIL, 2014).

A referida lei também altera a Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, prevendo que conteúdos referentes aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente sejam incluídos nos currículos escolares, como temas transversais, baseando-se no que preconiza o ECA (BRASIL, 2014).

A Lei Federal 13.431, de 2017, estabelece o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes testemunhas ou vítimas de violência e altera o ECA. De acordo com essa lei, as crianças na situação de vítima ou testemunha de violência tem direito à proteção especial que devem ser asseguradas pelo Estado.

Em seu artigo 13, a lei prevê que qualquer cidadão que presencie ação ou omissão que configure prática de violência contra a criança tem o dever de comunicar imediatamente aos órgãos de proteção (BRASIL, 2017).

Assim, diante do exposto com relação à legislação brasileira, as práticas educativas com a finalidade de disciplinar as crianças não podem envolver o uso de violência seja ela de qualquer tipo. Porém, o arcabouço legal ainda não garante que as crianças e adolescentes brasileiros sejam educados de forma não violenta.

1.2 – Violência doméstica contra a criança

O conceito de violência, em linhas gerais, “consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam a sua integridade física, moral, mental ou espiritual.” (MINAYO; SOUZA, 1998, p. 514). A violência é uma realidade plural e há a necessidade de reconhecer as especificidades que a envolvem (MINAYO; SOUZA, 1998). Essa compreensão da violência evidencia o quanto é complexa e ampla a questão, impactando a qualidade de vida das pessoas e em até colocá-las em risco.

A Organização Mundial da Saúde (KRUG et al., 2002) define a violência como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (KRUG et al., 2002, p. 5).

Esse conceito destaca o caráter intencional do uso da força e das relações de poder, submetendo as pessoas às situações de violência. As consequências são negativas e geram impactos em toda a sociedade, causando prejuízos de ordem física, psicológica e material.

Nos dias atuais, a violência tem assombrado as pessoas no mundo inteiro. Del Priore e Müller (2017) sugerem que embora o brasileiro seja considerado um povo pacífico, por meio da imagem divulgada pela mídia, nossa história e os índices estatísticos referentes à violência nos evidenciam uma situação contrária (DEL PRIORE; MÜLLER, 2017).

A violência pode ser entendida como uma “força exercida por uma pessoa, um grupo, um Estado com o intuito de forçar alguém/algo para conseguir alguma coisa.” (PRIORE; MÜLLER, 2017, p.8). É uma violação dos direitos humanos cujas consequências repercutem negativamente na saúde das pessoas e atinge indistintamente indivíduos de todas as classes sociais, etnias, sexo ou faixa etária (SANCHEZ; MINAYO, 2006).

Minayo (2003) afirma que:

A ‘violência’ não é uma, é múltipla. De origem latina, o vocabulário vem da palavra *vis*, que quer dizer ‘força’ e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro. No seu sentido material, o termo parece neutro, mas quem analisa os eventos violentos descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e à busca de domínio e aniquilamento do outro, e que suas manifestações são aprovadas ou desaprovadas, lícitas ou ilícitas, segundo normas sociais mantidas por aparatos legais da sociedade ou por usos e costumes naturalizados. Mutante, a violência designa, pois – de acordo com épocas, locais, circunstâncias -, realidades muito diferentes. Há violências toleradas e há violências condenadas. E, desde o nascimento do *homo sapiens* e, mais especificamente, desde o início da modernidade, ela se enriquece de novas formas, cada vez mais complexas e, ao mesmo tempo, mais fragmentadas e articuladas. (MINAYO, 2003, p. 25).

A OMS, em seu Relatório Mundial sobre violência e saúde (KRUG et al, 2002) desenvolveu uma tipologia da violência com o objetivo de caracterizar suas diversas formas de manifestação e os vínculos existentes entre eles. Assim, as violências são divididas em três grandes categorias: violência autoinfligida; a violência interpessoal e a violência coletiva. A violência categorizada como interpessoal abrange a violência doméstica, foco do presente estudo. O mesmo relatório (KURG et al, 2002) considera ainda a natureza dos atos violentos como: física, sexual, psicológica e envolvendo privação ou negligência.

Para Sanchez e Minayo (2006), crianças e adolescentes em virtude de estarem em fase peculiar de desenvolvimento são mais vulneráveis, podendo sofrer maiores danos à saúde em consequência da violência. Segundo essas autoras, a violência contra as crianças não é um evento recente, acompanhando a trajetória da humanidade, entendida de forma natural pela sociedade.

A violência contra a criança pode ser definida como “atos ou omissões dos pais, parentes, responsáveis, instituições e, em última instância, da sociedade em geral, que resultem em dano físico, emocional, sexual e moral às vítimas, seres em formação” (SANCHEZ; MINAYO, 2006, p. 29). A violência contra a criança abrange a violência estrutural; a violência institucional e delinquencial e a violência intrafamiliar (SANCHEZ; MINAYO, 2006).

A violência estrutural caracteriza-se pelas condições de vida advindas de aspectos econômicos e sociais, tornando vulneráveis as condições de desenvolvimento das crianças. Se expressa na vivência de crianças nas ruas, no trabalho infantil e na institucionalização de crianças e adolescentes (SANCHEZ; MINAYO, 2006). Conectada a esta, encontra-se a violência institucional e delinquencial. Essas envolvem as desigualdades sociais que levam as crianças a manifestar condutas inadequadas e socialmente reprováveis, sendo institucionalizadas para o cumprimento de medidas socioeducativas (SANCHEZ; MINAYO, 2006).

A violência intrafamiliar, por sua vez, “é aquela que ocorre no lar” (SANCHEZ; MINAYO, 2006, p. 33) e pode ser subdividida em outros quatro tipos: 1) a violência física; 2) a violência psicológica; 3) a violência sexual e 4) a negligência.

Segundo Day et al. (2003), a violência intrafamiliar pode ser entendida como:

Toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de um membro da família. Pode ser cometida dentro e fora de casa, por qualquer integrante da família que esteja em relação de poder com a pessoa agredida, inclui também as pessoas que estão exercendo a função de pai ou mãe, mesmo sem laços de sangue” (DAY et al, 2003, p. 10).

Para essa autora, o termo “violência doméstica contra a criança” se diferencia do termo “violência intrafamiliar”, pois o primeiro inclui além dos familiares e responsáveis pela criança, “pessoas que convivem no ambiente familiar, como empregados, agregados e visitantes esporádicos” (DAY et al., 2003, p. 10), ou seja, pessoas que não necessariamente possuem laços de parentesco com as crianças, mas que frequentam a sua residência ainda que esporadicamente.

Importante ressaltar que ambas as denominações - violência doméstica contra a criança e violência intrafamiliar - atendem o que se pretende estudar nessa pesquisa, porém por convenção e por entender que ‘violência doméstica’ é uma nomenclatura mais abrangente (incluindo a violência intrafamiliar), optou-se pela escolha desse termo.

A OMS (KRUG et al, 2002) define violência doméstica contra a criança, na qual denomina como o abuso ou maus tratos:

Todas as formas de tratamento doentio físico e/ou emocional, abuso sexual, negligência ou tratamento negligente, exploração comercial ou outro tipo de exploração, resultando em danos reais ou potenciais para a saúde, sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade da criança no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder. (KRUG et al, 2002, p. 59).

De acordo com documento Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2010), a violência doméstica contra a criança pode ser definida como:

O abuso de poder de um maior sobre um menor, de um forte sobre um mais vulnerável, de adultos sobre uma criança ou adolescente. As crianças e adolescentes são tratadas como objeto de propriedade e não como sujeitos de direitos. Ocorre no ambiente do lar, praticada por pais, parentes e responsáveis, incluindo babás. A violência doméstica pode ser física, psicológica, verbal ou sexual (UNICEF, 2010, p. 26).

Percebe-se que os conceitos convergem, definindo com clareza o que se entende por violência doméstica contra a criança em nossa sociedade atual.

Vilela (2008) considera que dentre alguns fatores que desencadeiam a violência doméstica contra a criança, pode-se considerar os aspectos histórico culturais a pouca visibilidade do problema e à impunidade.

Dentre as consequências da violência doméstica para a criança, destaca-se a baixa autoestima, em alguns casos o fracasso escolar e social; há o risco de que a violência doméstica se repita em forma de ciclo, em gerações futuras (ASSIS; AVANCI, 2006).

Sanderson (2005) destaca que a criança vítima de violência sexual além das consequências físicas e emocionais, pode desenvolver distúrbios de ordem neurológica e

psicológica como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno de stress pós-traumático, transtornos do espectro ansioso e transtornos depressivos.

As consequências podem ocorrer de forma imediata ou tardias. As imediatas são semelhantes às apontadas por Sanderson (2005) e, dentre as tardias, têm-se o risco do uso de drogas ilícitas na adolescência, a exploração e condutas sexuais de risco, a somatização, as dificuldades nos relacionamentos interpessoais e as dificuldades de aprendizagem (MAYER; KOLLER, 2012).

São frequentes os diagnósticos como os de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno opositivo desafiador e stress pós-traumático em crianças vítimas de violência doméstica. Essas crianças tendem a desenvolver transtornos de ansiedade e depressão, maiores índices de agressividade e problemas sociais, comportamentais e de delinquência e tendência ao isolamento (MARQUES, 2010).

1.3– Tipologia da violência doméstica contra a criança

Conforme mencionado anteriormente, a violência doméstica contra a criança é tipificada em quatro formas, a saber: a) violência física; b) violência psicológica; c) violência sexual e d) negligência (DAY et al., 2003; SANCHEZ; MINAYO, 2006). Cada um desses tipos de violência será especificado a seguir:

Violência física:

A violência física é considerada o tipo mais comum de violência doméstica cometida contra a criança. É definida como “atos de acometimento, por parte da pessoa responsável pelos cuidados com a criança, que causam real dano físico ou aparentam a possibilidade de um dano.” (KRUG et al, 2002, p. 60).

Para o Unicef (2010), os maus tratos físicos seriam o:

Uso da força física de forma intencional, não acidental, praticada por pais, responsáveis, familiares ou pessoas próximas da criança ou adolescente, com o objetivo de ferir, danificar ou destruir a criança ou adolescente, deixando ou não marcas evidentes (UNICEF, 2010, p. 23).

Esse tipo de violência relaciona-se ao uso da força física contra a criança por parte de seus cuidadores, ou seja, daquelas pessoas das quais deveria receber carinho e proteção. (DE

ANTONI; KOLLER, 2012). Ela se manifesta por lesões na pele, lesões ósseas, oculares e neurológicas “provocadas por agressões físicas, queimaduras, mordidas, tapas, socos, etc.” (DE ANTONI; KOLLER, 2012, p. 43).

Alguns pais acreditam ter poder “de vida e morte sobre os filhos; creem que a melhor educação só se consegue com punição e humilhação; e persiste a ideia que é necessária a violência física para conter a desobediência e a rebeldia dos jovens e crianças.” (SANCHEZ; MINAYO, 2006, p.30).

Os cuidadores se utilizam da força física contra as crianças, expondo a crença nos valores de autoridade e exercício de poder dos pais sobre os filhos e que, “muitas vezes, o abuso é justificado por seus membros como uma prática disciplinar que subsidia a crença que a punição física é a melhor maneira de educar e colocar limites no filho.” (DE ANTONI; KOLLER, 2012, p. 44). A violência física esteve “sempre presente de forma endêmica na nossa sociedade e foi incorporada como método de educação e controle sobre as crianças.” (CUNHA, R. C., 2007, p. 67).

O castigo físico em crianças é uma forma autoritária de exercer o poder e, conseqüentemente, de ensinar às crianças que, em situações de poder, a violência pode ser uma ferramenta útil de controle (SENA; MORTENSEN, 2014, p. 99).

Alguns sinais que podem ser percebidos com relação a esse tipo de violência são os hematomas, as lesões físicas, as feridas e fraturas, o comportamento hiperativo ou apático, agressivo, autodestrutivo, de medo, fuga de casa, tristeza, baixa autoestima, queda no rendimento acadêmico e isolamento (VILELA, 2008).

Violência psicológica:

A violência psicológica é considerada outro tipo de violência doméstica contra a criança. Denominada como abuso emocional pela OMS (KRUG et al, 2002), ela é definida como:

Falha, de um responsável pelos cuidados com a criança, em proporcionar um ambiente apropriado e de amparo, e inclui atos que têm um efeito adverso sobre a saúde e o desenvolvimento emocional de uma criança. Dentre esses, destacam-se: restrição dos movimentos de uma criança, atos denegridores, exposição ao ridículo, ameaças e intimidações, discriminação, rejeição e outras formas não físicas de tratamento hostil. (KRUG et al, 2002, p. 60).

Para o Unicef (2010), a violência psicológica pode ser compreendida como:

Toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobrança ou punição exageradas e utilização da criança ou do adolescente para atender às necessidades psíquicas dos adultos. Todas essas formas de maus tratos psicológicos podem causar danos ao desenvolvimento biopsicossocial da criança (UNICEF, 2010, p. 23).

Esse tipo de violência é apontado pela literatura como o de detecção mais difícil, uma vez que não deixa marcas visíveis pelo corpo (UNICEF, 2010), como é o caso da violência física. Porém, é uma das formas de violência mais comum nas famílias e a sua identificação “apenas é possível pelas consequências que ele gera, isto é, pelo comportamento observável apresentado pela vítima ao longo do tempo.” (DE ANTONI, 2012, p. 32).

Seu diagnóstico e notificação são considerados de fundamental importância no seu enfrentamento, tendo em vista que no Brasil esse tipo de violência não recebe a atenção devida (ASSIS; AVANCI, 2006). Nas famílias em que esse tipo de violência ocorre, são percebidas algumas características comuns como: o seu isolamento com relação a outras famílias e instituições (como as escolas); os ambientes familiares em que a falta de respeito entre os integrantes é comum; pais que criam expectativas irreais e acima da possibilidade das crianças que, ao se frustrarem, as maltratam; a infantilização excessiva das crianças por parte dos pais; as demandas inapropriadas às crianças, por parte dos pais, que estão em desacordo com seu desenvolvimento físico e cognitivo; medidas disciplinares inconsistentes aplicadas pelos pais às crianças e a reprodução com os filhos, da violência doméstica sofrida na infância pelos pais (ASSIS; AVANCI, 2006).

Há escassez de estudos sobre a violência psicológica, bem como pouca oferta de serviços para atendimento e prevenção dos casos envolvendo esse tipo de violência, embora esteja presente em todos os outros tipos de violência doméstica contra a criança (ASSIS; AVANCI, 2006; UNICEF, 2010; DE ANTONI, 2012). Os profissionais envolvidos no atendimento às vítimas apresentam resistências em lidar com a violência psicológica, principalmente com relação ao seu diagnóstico e notificação, o que prejudica as medidas de enfrentamento a esse tipo de violência (ASSIS; AVANCI, 2006; DE ANTONI, 2012).

As consequências da violência psicológica para as crianças são graves. Elas são menosprezadas, têm suas habilidades e capacidades diminuídas, podem ser muito cobradas e comparadas a outras crianças. Esse tipo de violência está associado aos aspectos culturais em que o filho é considerado propriedade dos pais. Por não deixar marcas aparentes, é mais difícil

de ser detectada e mais fácil de ser praticada e “representam a negação da criança como ser merecedor de respeito.” (SENA; MORTENSEN, 2014, p. 93).

Violência sexual:

A violência sexual é também considerada um tipo de violência doméstica contra a criança. A OMS (KRUG et al, 2002) a define como “atos em que esse responsável usa a criança para obter gratificação sexual” (KRUG et al, 2002, p. 60).

Segundo o Unicef (2010), violência sexual contra a criança pode ser definida como:

Todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual cujo agressor (a) está em estágio de desenvolvimento psicossocial mais adiantado que a criança ou o adolescente, tendo a intenção de estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Estas práticas eróticas e sexuais são impostas à criança ou ao adolescente pela violência física, por ameaças ou pela indução de sua vontade. Pode variar desde atos em que não exista contato sexual até os diferentes tipos de atos com contato sexual, havendo ou não penetração. (UNICEF, 2010, p. 24).

A definição de violência sexual contra a criança pode variar nas diferentes culturas. Sua natureza é social e influenciada por aspectos históricos culturais (SANDERSON, 2005). Em tempos mais antigos, as crianças eram compreendidas como puras e apresentavam por esse motivo a capacidade de purificação do mal dos adultos. Assim, era comum o uso de crianças de ambos os sexos em práticas sexuais com a finalidade de purificação do adulto. (SANDERSON, 2005).

De acordo com essa autora, entre os séculos IV ao XIII era comum

Vender a criança para monastérios e conventos, em que os jovens garotos ficavam sujeitos a abusos sexuais, como a sodomia. As crianças eram também frequentemente surradas com instrumentos, como chicotes, açoites, pás, varas de madeira e metal, feixes de varetas, “disciplinas” (correias com as quais se açoitavam as crianças por castigo), aguilhão (ponta de ferro de uma vara comprida utilizada para ferir a cabeça ou as mãos de uma criança) e “*flapper*” (um instrumento em forma de pera com um buraco para causar bolhas). As surras em geral provocavam alguma excitação sexual na pessoa que as administrava (SANDERSON, 2005, p. 7).

Foi somente por volta do século XIX, à metade do XX, que os adultos tornaram-se mais amorosos com as crianças, cometendo cada vez menos os abusos sexuais, embora eles ainda sejam práticas existentes (SANDERSON, 2005).

A violência sexual pode ser subdividida como abuso sexual que pode ocorrer de forma intrafamiliar e extrafamiliar e a exploração sexual, subdividindo-se em: prostituição, tráfico para fins sexuais, turismo sexual e a pornografia (SILVA JÚNIOR; ROSAS JÚNIOR, 2014).

O abuso sexual intrafamiliar

acontece quando o violentador faz parte do grupo familiar, considerando-se não apenas a família consanguínea, mas também as famílias adotivas e substitutas, ou ainda amigo da família. Por serem conhecidos da criança ou da família aproveitam-se da confiança, do lugar privilegiado para exercer seu poder de sedução. A maioria está numa posição de poder sobre as crianças e adolescentes em consequência da idade, da maturidade ou de ambas e, aproveitam-se da incapacidade de tomar decisões em relação a sexualidade. (CUNHA, R. C., 2007, p. 73-74).

Nos casos envolvendo a violência doméstica contra a criança, o tipo de violência sexual considerada é o abuso sexual intrafamiliar.

O abuso sexual extrafamiliar é aquele que ocorre fora do âmbito familiar. A criança pode ou não conhecer o abusador. “Geralmente ocorre com uma pessoa estranha ao relacionamento familiar da criança ou adolescente.” (CUNHA, R. C., 2007, p. 74).

A exploração sexual envolve uma relação de mercantilização do corpo de crianças e adolescentes por exploradores sexuais que se organizam em redes de oferta e consumo de serviços sexuais (SILVA JÚNIOR; ROSAS JÚNIOR, 2014). As formas de exploração sexual de crianças e adolescentes conhecidas são: a prostituição “venda de sexo que se dá de forma autônoma ou agenciada” (SILVA JÚNIOR; ROSAS JÚNIOR, 2014, p. 150); o turismo sexual, em que há o deslocamento de pessoas para outras cidades ou países à procura de sexo com crianças e adolescentes (SILVA JÚNIOR; ROSAS JÚNIOR, 2014); o tráfico para fins de exploração sexual, envolvendo a “cooptação e/ou aliciamento, rapto, intercâmbio, transferência e hospedagem da pessoa recrutada para essa finalidade” (SILVA JÚNIOR; ROSAS JÚNIOR, 2014, p. 151); e a pornografia infantil que consiste na exposição de imagens eróticas de pessoas ou práticas de relações sexuais envolvendo crianças (SILVA JÚNIOR; ROSAS JÚNIOR, 2014).

De uma maneira geral, Sanderson (2005) aponta que embora o abuso sexual acometa crianças de ambos os sexos, a maioria das vítimas é do sexo feminino. Os abusos podem começar em qualquer idade, embora a faixa etária mais acometida se encontre entre os 5 e 12 anos. Geralmente os abusadores são pessoas conhecidas das crianças, na maioria das vezes, pais e padrastos são os agressores; os episódios de abuso tendem a acontecer de modo sistemático, podendo durar até anos e, à medida que se repetem, os atos tendem a ser mais

graves. As crianças sofrem ameaças para manterem-se em silêncio sobre a situação abusiva (SANDERSON, 2005; SANTOS et al, 2012).

Santos et al. (2012) considera que embora esse tipo de violência cause certo espanto na sociedade ao acontecer na família, é nesse ambiente que “ocorre a maior parte dos casos de abusos sexuais, apesar das proibições biológicas e culturais ao incesto.” (SANTOS et al., 2012, p. 55). Para essas autoras, um fator importante envolvendo o abuso sexual é a relação de poder existente,

na qual o perpetrador faz uso de uma vantagem que pode ser de diferentes ordens, como econômica, cronológica ou física, para tirar proveito de uma situação e obter prazer sexual a partir de uma vítima que não apresenta condições psicológicas nem físicas para tal prática. As vítimas são seduzidas e envolvidas nessas ações. (SANTOS et al, 2012, p, 56).

É o tipo de violência que envolve um pacto de silêncio entre o agressor e a vítima, mediado por ameaças à criança ou à sua família, aliado a uma sensação de estranheza por parte da criança que muitas vezes, pela pouca idade, não compreende o que acontece, embora sinta o mal-estar causado pela violência (SANTOS et al, 2012).

De acordo com a Lei 12.015, de 2009, que alterou o Código Penal Brasileiro de 1940, é considerado estupro de vulnerável “ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos” (BRASIL, 2009). Assim o abuso sexual contra criança ou adolescente (menor de 14 anos), independente do sexo (meninos ou meninas), envolvendo ou não conjunção carnal, passa a ser considerado estupro a partir de 2009 (LIMA, 2014).

Negligência:

A negligência é outro tipo de violência doméstica contra a criança, definida pela OMS (KRUG et al, 2002) como:

Falhas dos pais em proporcionar - onde os pais estão na posição de fazer isto - o desenvolvimento da criança em uma ou mais das seguintes áreas: saúde, educação, desenvolvimento emocional, nutrição, abrigo e condições de vida seguras. A negligência distingue-se, portanto, das circunstâncias de pobreza, visto que a primeira pode ocorrer apenas em casos onde recursos razoáveis estejam disponíveis para a família ou o responsável. (KRUG et al, 2002, p. 60).

Relaciona-se à omissão dos pais em prover cuidados e proteção às crianças seja na falta de alimentação e vestuário adequados, nos cuidados relativos à educação como a matrícula e o acompanhamento do filho nas atividades escolares, nos cuidados de higiene, nos

cuidados médicos e na imunização das crianças, bem como em todo o suporte necessário ao seu desenvolvimento saudável (SANCHEZ; MINAYO, 2006).

A negligência pode se apresentar comumente em situações de extrema pobreza em que, devido à falta de recursos financeiros, os pais têm dificuldades em prover os meios materiais necessários para aos filhos, porém essa questão de carência financeira em si não é a única responsável pela negligência imposta às crianças, compreendendo-se que o afeto, o amor e aspectos morais também são fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças, e a falta desses atributos é também considerada negligência e independe da situação financeira das famílias (SANCHEZ; MINAYO, 2006). “Algumas vezes, a pobreza extrema pode ser confundida com a negligência, mas são questões completamente distintas e devem ser diferenciadas.” (MAYER; KOLLER, 2012, p. 27).

O ECA faz essa distinção, no artigo 23, quando afirma que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para perda ou a suspensão do poder familiar” (BRASIL, 1990, art. 23), destacando que a questão econômica não é fator determinante da negligência e assegurando que o Estado tem o dever de oferecer assistência social às famílias que dela necessitarem (BRASIL, 1990).

Comumente, a literatura considera o abandono um tipo de negligência como se percebe na definição proposta pelo Unicef (2010):

O ato de omissão do responsável pela criança ou adolescente em prover as necessidades básicas para o seu desenvolvimento. O abandono é considerado uma forma extrema de negligência, caracterizando-se pela omissão em termos de cuidados básicos como: a privação de medicamentos, cuidados necessários à saúde, à higiene, ausência de proteção contra as inclemências do meio (frio, calor); falta de estímulo e condições para a frequência à escola. A identificação da negligência é complexa devido às dificuldades socioeconômicas da população, o que leva ao questionamento acerca da intencionalidade da mesma. No entanto, independente da culpabilidade do responsável pelos cuidados com a vítima, é necessária uma atitude de proteção daquele em relação a esta (UNICEF, 2010, p. 24).

Embora o abandono seja atualmente considerado crime, conforme verificado anteriormente, era uma prática considerada comum e culturalmente aceita no Brasil até as primeiras décadas do século XX.

O abandono de crianças e o infanticídio foram práticas encontradas entre índios, brancos e negros em determinadas circunstâncias, distantes da questão da concentração devastadora nas cidades, da perversa distribuição de bens e serviços entre camadas sociais e das fronteiras que entre elas se estabeleceram (LEITE, 2006, p. 20).

Na atualidade, o abandono trata-se de crime com pena prevista no Código Penal Brasileiro: “Abandonar pessoa que está sob seu cuidado, guarda, vigilância ou autoridade, e, por qualquer motivo, incapaz de defender-se dos riscos resultantes do abandono: Pena – detenção de seis meses a três anos” (BRASIL, 1940, artigo 133). Cumpre salientar que a pena pode ser maior em casos em que o abandono possa resultar em lesão corporal de natureza grave ou morte (penas: reclusão de um a cinco anos e de quatro a doze anos, respectivamente). A pena pode aumentar em um terço se o abandono ocorrer em lugar ermo, se o autor for por ascendente, descendente, cônjuge, irmão ou curador da vítima ou se a vítima tiver mais de 60 anos.

O Código Penal também tipifica a exposição ou abandono de recém-nascido: “Expor ou abandonar recém-nascido, para ocultar desonra própria: pena – detenção de seis meses a dois anos.” (BRASIL, 1940, artigo 134).

Diante do exposto, percebe-se o quanto a violência doméstica contra a criança ainda é uma problemática bastante atual e que gera uma série de consequências negativas ao desenvolvimento das crianças, sendo um assunto pertinente ao âmbito educacional, tendo em vista que escola e família são instituições que complementam-se na educação, conforme trataremos na próxima sessão.

2 - EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA

Frequentemente, famílias que usam palmadas na criação dos filhos não se reconhecem como violentas, acreditam que essa é uma forma de correção, de educação e, portanto, uma demonstração de amor.

(SENA; MORTENSEN, 2014)

Ao pensar da educação de crianças a atenção se volta a duas instituições que têm por excelência esse papel que são a família e a escola. À família cabe a educação conhecida como a não formal, ou informal e à escola, além da educação formal, há também a demanda para a educação não formal, uma vez que a escola é também um ambiente de interação e socialização. Esses contextos de educação e a importância de compreendermos que no ambiente escolar a violência contra a criança também se fez presente por muitos anos como medida educacional, tendo influenciado a conduta dos pais no ambiente doméstico, como será abordado nessa seção.

2.1- Os contextos de educação

A educação, de uma forma geral, “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, art. 1º). Trata-se de um conceito amplo, abarcando a família, a comunidade, a escola e várias outras instituições que perpassam a vida das pessoas, agregando-lhes algum tipo de conhecimento e aprendizagem.

A educação comporta sempre e necessariamente que alguém (professores, pais, instrutores, monitores, meios de comunicação, etc.) ensina (atua com a intenção de influenciar) algo (as matérias do currículo, os hábitos, as habilidades, as normas de conduta, os valores, etc.) a alguém (alunos, filhos, empregados, espectadores, visitantes em um museu, etc.) com um propósito (desenvolver capacidades, adquirir conhecimentos, habilidades, hábitos, assimilar valores, etc.) e esperando resultados (nos destinatários da situação educativa) que geralmente são avaliados (a fim de verificar que se alcançaram os propósitos perseguidos e se obtiveram os resultados esperados). (COLL, 2004, p. 33).

O conceito de educação aponta a família, a escola e outras instituições como responsáveis pelo processo de transmissão de valores, normas, conteúdos, entre outros atributos e habilidades. Mas que educação é essa? A resposta a essa pergunta pode estar

relacionada aos conceitos de educação formal e não-formal (ou informal). Assim, cabe a diferenciação entre os dois tipos de educação.

A educação formal diz respeito àquela ministrada nas escolas que tem o conteúdo estabelecido e padronizado (GOHN, 2006). Já a educação não-formal se refere às aprendizagens adquiridas na socialização, envolvendo a família, a comunidade, os amigos, entre outros grupos sociais e instituições. Essa envolve a apreensão de valores, culturas, aspectos e experiências herdadas em espaços coletivos e cotidianos (GOHN, 2006).

A partir desse conceito, percebe-se que na perspectiva da educação social a formal e não-formal estão incluídas no ambiente escolar. A educação formal, por excelência, é aquela inerente à escola e a não-formal perpassa a esfera escolar, tendo em vista que a própria interação social já proporciona algum tipo de aprendizagem informal.

O objetivo básico da educação não-formal é capacitar “os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo.” (GOHN, 2006). Assim, tratando-se de crianças são muitos os agentes envolvidos no processo de educação não-formal. Podemos citar como exemplos: os pais e demais familiares, os amigos, os vizinhos, os colegas da escola, os frequentadores da mesma igreja, os próprios professores, enfim, as pessoas com as quais se interagem socialmente e que ensinam conteúdos diversos nos quais não estão estabelecidos, mas que proporcionam aprendizagens múltiplas sejam elas de cunho político, técnico, profissional, de desenvolvimento de potencialidades e habilidades e de aprimoramento de ferramentas que possibilitam uma interpretação de mundo (GOHN, 2006).

A educação não-formal influencia emoções e sentimentos, tende a se organizar de acordo com os conhecimentos adquiridos previamente, ao longo da vida. É a partir desse tipo de educação que as pessoas aprendem a conviver em grupos, na comunidade, identificam-se com uma determinada causa, preparam-se para as adversidades da vida, fortalecem sua autoestima e estruturam suas concepções de mundo e formam a sua personalidade (GOHN, 2006).

Gohn (2006) aponta que a educação não-formal seria a não ‘organizada’. Nesse sentido, a organização se refere à padronização, ao currículo, à necessidade de se avaliar a aprendizagem de determinado conteúdo para que seja concedida a respectiva titulação, como é o caso da educação formal oferecida nas instituições de ensino. Os conteúdos da educação não-formal se voltam não somente para o substancial acadêmico, mas para “o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres, numa perspectiva da emancipação, numa pedagogia libertadora e não integradora a uma dada ordem social desigual” (GOHN, 2006).

Essa concepção de educação, partindo de uma pedagogia libertadora, possui muita afinidade com o pensamento freireano. Freire (2007) argumenta sobre a importância da educação que propicie aos sujeitos uma visão crítica, que proporcione uma reflexão sobre o poder de escolha e decisão, que são individuais, e necessitam de esclarecimento e criticidade para que sejam tomadas de forma assertiva (FREIRE, 2007). Um sujeito capaz de valorizar suas potencialidades, o que depende de uma visão de mundo que extrapole a educação que ele denominou de “bancária”.

A educação bancária considera o professor como detentor do conhecimento, transmitido aos alunos que, por sua vez, apenas o incorporam. Eles absorvem o que lhes foi transmitido sem nenhum questionamento ou crítica, sem um conhecimento politizado, colaborando com a formação de sujeitos que se submetem a uma estrutura de poder vigente, sem oferecer resistência (FREIRE, 2007).

Na visão de Freire (2007), uma educação crítica e criticizadora seria uma contribuição importante dos educadores, oferecida aos cidadãos, tenham eles a idade que tiverem que, como consequência, promoveria uma melhoria dos padrões sociais brasileiros, uma reivindicação maior pelos direitos, uma busca constante de mudança de atitude em prol do coletivo. A questão da educação é percebida, por esse autor, como passível da integração entre a educação formal e não-formal na tentativa de potencializar o processo educativo oferecido nas escolas.

Embora educação formal e não-formal estejam presentes nas escolas, no ambiente doméstico, a educação que se pratica é a não-formal: a que deve transmitir os valores e normas sociais, os costumes e cultura. A educação no contexto familiar será melhor discutida adiante.

Ao tratar da educação de crianças na faixa etária compreendida entre os 6 e 10 anos, que se encontram no ensino fundamental I, remete-se sobretudo às instituições família e escola como as principais responsáveis por sua educação, tendo em vista que o ensino fundamental é obrigatório e se inicia aos 6 anos de idade, de acordo com a Lei Federal 11.274, de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006). O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça esse ponto ao estabelecer a obrigatoriedade dos pais em realizar a matrícula dos filhos e acompanhar seu rendimento acadêmico, em seu artigo 55 (BRASIL, 1990).

Tratando-se da educação ministrada nas instituições de ensino, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, garante sua gratuidade e prevê a oferta com qualidade nas escolas de nível fundamental. A família e a escola devem buscar uma relação de parceria e apoio mútuos, preconizando o bem-estar da criança e a tratando como prioridade absoluta,

reconhecendo-a como cidadã digna de direitos e cuja responsabilidade de proteção deve partir da família, da escola, mas também de qualquer cidadão (BRASIL, 1990).

Ambas instituições (família e escola) possuem um histórico de condutas violentas tanto na imposição da disciplina quanto na prática educativa. Atualmente, tais condutas não são mais aceitas pela legislação brasileira. Adotar a violência como medida educativa e disciplinar é considerado crime, assim como a omissão diante da suspeita ou confirmação de tal prática (BRASIL, 1990).

A criança e o adolescente gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhes asseguradas a proteção integral e as oportunidades e facilidades para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social, e gozam de direitos específicos à sua condição de vítima ou testemunha. (BRASIL, 2017, art. 2º).

Assim, os professores no papel de educadores têm a função de cuidar e estar atentos aos possíveis sinais de que a criança esteja sendo vítima de algum tipo de violência no ambiente doméstico, com a intenção de enfrentamento dessa situação (BRINO; SOUZA, 2016). Ao detectar em um aluno os sinais de violência, os profissionais da escola devem acionar os órgãos de proteção de crianças e adolescentes e notificá-los do caso suspeito ou confirmado, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 13:

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

O fato é que a literatura tem apontado um despreparo dos professores e demais profissionais da educação em lidar com a questão da violência doméstica envolvendo as crianças e adolescentes (VAGOSTELLO et al., 2003; 2006; GARBIN et al., 2010; SIQUEIRA et al., 2012; BAZON; FALEIROS, 2013; MEZZALIRA; GUZZO, 2015; BRINO; SOUZA, 2016). Esses estudos indicam uma lacuna no processo de formação acadêmica e continuada desses profissionais com relação à temática da violência doméstica contra a criança.

2.1.1 – A educação no contexto escolar e a questão da violência contra a criança: um breve histórico

Conforme esclarecido anteriormente, a escola é por excelência a instituição responsável pela educação formal dos sujeitos, não podendo desconsiderar que a educação não-formal também está inserida nessa instituição (GOHN, 2006; PRAÇA, 2013).

Ao traçar um breve histórico sobre a educação no contexto escolar brasileiro, percorremos também uma trajetória marcada pelo uso da violência como medida disciplinar e prática educativa tanto no âmbito escolar como no familiar. Assim, como essas instituições têm reciprocamente um papel complementar na educação das crianças, tratavam da mesma forma as medidas disciplinares, com uso de castigos físicos e demais violências, como forma de tornar as crianças disciplinadas, educadas, obedientes e controladas.

A educação jesuítica

No Brasil, a educação formal começou a ser oferecida pelos padres jesuítas que vieram para o país com a Companhia de Jesus, chefiada pelo padre Manoel da Nóbrega, em 1549.

A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540, por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 173).

A função prioritária dos padres jesuítas no território brasileiro, então colônia de Portugal, era a catequização dos indígenas e a educação na colônia, atendendo sobretudo aos interesses da coroa portuguesa que buscava basicamente facilitar a exploração da colônia por meio da conversão dos indígenas à fé católica, do ensino da língua portuguesa aos nativos, do ensino de seus costumes alimentares e de vestimenta, e sua qualificação enquanto força de trabalho barata e dócil. A educação nessa perspectiva abrangia um processo de aculturação do povo nativo brasileiro (SAVIANI, 2008a).

A Companhia de Jesus, além de suas atribuições missionárias, foi se transformando aos poucos em uma ‘ordem docente’. Atuavam com práticas educativas rígidas. A sua

intenção era estabelecer junto às crianças uma disciplina por meio da sua ostensiva vigilância, das punições corporais e do ensino (CHAMBOULEYRON, 2010).

Esse modelo pedagógico instituído pelos jesuítas pode ser dividido em duas fases. A primeira, que perdurou de 1549 a 1570, corresponde ao contato inicial dos jesuítas com a população existente na colônia. Essa fase seguia um modelo pedagógico tradicional. A prioridade era o ensino do português, da leitura, da escrita e da contagem e estava voltada inicialmente ao índio (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Nessa primeira fase, como o sentimento de infância estava sendo descoberto na colônia, as crianças indígenas foram o alvo principal da educação jesuítica. A finalidade dessa escolha era alcançar os índios adultos por intermédio da boa relação dos padres com as crianças vistas como mais facilmente modeláveis e eficazes intermediadoras entre eles e os índios adultos (CUNHA, R. C., 2007; SAVIANI, 2008a; CHAMBOULEYRON, 2010).

Os padres da Companhia de Jesus, perseguiram um duplo objetivo estratégico. Convertiam as crianças ameríndias em futuros súditos dóceis do Estado português e, através delas, exerciam influência decisiva na conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém importadas. (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 17).

Em 1570, a primeira fase do modelo jesuítico é superada por uma segunda fase que perdurou até o ano de 1759, encerrando-se com a expulsão dos jesuítas do Brasil. A principal característica dessa fase foi a implantação do método de ensino conhecido como *Ratio Studiorum*. Essa metodologia, instituída por Inácio de Loyola, tinha a intenção de padronizar o sistema educacional jesuítico, estabelecendo o currículo, orientando e dando as bases para a sua administração (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008; CHAMBOULEYRON, 2010).

Esse período ofereceu contribuições importantes à educação moderna como o planejamento do ensino que passou a ter metas e a ser constantemente avaliado. A padronização do ensino jesuítico, garantindo a uniformidade na oferta de ensino e a autonomia que os jesuítas passaram a ter no que diz respeito à educação também merecem destaque (CASIMIRO, 2007; SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008; CHAMBOULEYRON, 2010).

Esse período marca o ensino por meio dos colégios que foram instituídos em várias cidades brasileiras pela Companhia de Jesus. Nessa fase, a educação jesuítica passou a ser elitista, excluindo a infância pobre, os negros, os indígenas e as mulheres das instituições de ensino formal (CUNHA, R. C., 2007).

A educação jesuítica foi marcada pela rígida disciplina imposta pelos padres que se utilizavam dos castigos físicos para impor a disciplina de seus pupilos. Sobre esse artifício de imposição disciplinar, observa-se que “a consequência mais nefasta desta metodologia de ensino-aprendizagem foi o sadismo pedagógico perpetrado contra os alunos, e que se manifestava principalmente através de castigos corporais.” (JÚNIOR; BITTAR, 1999, p. 478). Apesar de impor os castigos físicos, os padres não eram os responsáveis pela sua aplicação e designavam uma pessoa denominada de ‘corretor’, na qual executava essa função (JÚNIOR; BITTAR, 1999).

Os castigos físicos eram práticas que assustavam os indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças como forma de correção e demonstração de amor (DEL PRIORE, 2010, p. 97). Para além da violência imposta como medida disciplinar, no período jesuítico, uma outra violência observada foi a aculturação dos indígenas (PRAÇA, 2013). Foi-lhes imposta uma nova língua (idioma português), uma religião (católica), o batismo, as normas sociais, a vestimenta, enfim, todos os costumes dos colonizadores portugueses. Desconsiderou-se totalmente a cultura indígena e sua organização social (PRAÇA, 2013).

O advento do iluminismo na Europa e sua difusão, nesse continente, deu origem a ideia de um homem burguês que surge em detrimento do homem cristão. Os jesuítas, com o seu ensino doutrinado na fé católica, representavam um obstáculo à divulgação da filosofia iluminista, além de deter grande poder econômico e educacional cobijados pela Coroa (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008). Esses acontecimentos foram responsáveis por uma crise política e ideológica entre a Companhia de Jesus e a Coroa portuguesa e culminou com a expulsão dos padres jesuítas de Portugal e de suas colônias pelo Marquês de Pombal, no ano de 1759. Assim, encerrou-se uma fase de domínio basicamente exclusivo dos jesuítas em que perdurou 210 anos.

É possível perceber que Pombal, e a equipe de reformadores que o assessorava concebiam o campo científico como o caminho para construir o “verdadeiro homem” o progresso econômico e social, a “felicidade humana”, o encontro com o “verdadeiro Deus”, assim como para chegar ao conhecimento da “verdadeira natureza”. (GAUER, 2008, p. 150).

Dessa forma, tendo de reestruturar todo um sistema educacional que já estava estabelecido, mas que deixou de ser seguido por gerar incômodo na metrópole portuguesa, a educação na colônia sofreu um retrocesso (CUNHA, R. C., 2007).

Período pombalino

A nova fase da educação iniciada em 1759, denominada como ‘período pombalino’, referenciando o Marquês de Pombal, tinha como proposta o progresso científico e a difusão do conhecimento. Portugal foi pioneiro no sistema escolar estatizado, instituindo as Aulas Régias (GAUER, 2008). As “Aulas Régias significavam as Aulas que pertenciam ao Estado e não pertenciam à Igreja.” (CARDOSO, 2008, p. 182). A instituição das Aulas Régias representou o Estado português assumindo a responsabilidade pela oferta do ensino na colônia, uma educação laica (CARDOSO, 2008).

O sistema educacional nesse período não obteve êxito no Brasil devido aos fatores estruturais que tornaram inviáveis a sua concretização. Os professores que atuavam na colônia haviam sido treinados pelos jesuítas; os recursos eram insuficientes para o financiamento das Aulas Régias e era grande o isolamento cultural do Brasil com relação à Portugal. Esses fatores, entre outros, tornaram inviável a reprodução da implantação do sistema de ensino português na colônia (SAVIANI, 2008a).

Período joanino

Em 1808, a família real portuguesa veio para o Brasil devido a invasão de Portugal pelos franceses. Sua instalação na colônia foi responsável pela reorganização administrativa dessa (NASCIMENTO, 2007). De 1808 até o ano de 1822, estabeleceu-se o ‘período joanino’, fazendo referência a Dom João VI. Representou avanços, sobretudo na educação de nível superior, com a criação dos cursos de Engenharia da Academia Real da Marinha e da Academia Real Militar; Cirurgia da Bahia; Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro; Medicina; Economia; Agricultura; Química e Desenho Técnico (SAVIANI, 2008a).

A população da capital (então Rio de Janeiro) dobrou, instalou-se um comércio mais diversificado, foram abertos salões de reuniões e a educação das crianças ficou a cargo das escolas de primeiras letras que poderiam ser abertas por qualquer pessoa. Muitos professores recebiam os alunos nas próprias casas e as famílias mais abastadas recebiam os professores, também chamados de preceptores, em suas casas, para as aulas dos filhos (NASCIMENTO, 2007).

As ideias religiosas influenciavam a educação brasileira, mas havia “espaços para a circulação de outras ideias situadas no âmbito da concepção que pode ser classificada como vertente leiga da Pedagogia Tradicional” (SAVIANI, 2008a, p. 129). Era necessário formar

profissionais para atender às exigências da colônia. Essa fase se encerra no ano de 1822, com a Independência do Brasil.

No ano de 1824 foi outorgada a Constituição Brasileira que, pela primeira vez, mencionou a educação primária gratuita como direito de todos e obrigação do Estado (NASCIMENTO, 2006). A legislação brasileira da época determinou o currículo e os atributos profissionais necessários para a função de professor. Porém, problemas estruturais como o baixo salário oferecido aos professores, a falta de materiais didáticos adequados e de investimentos na educação pública, tornaram inviáveis a universalização do direito à educação (NASCIMENTO, 2006).

Embora a legislação fosse clara na oferta da educação primária, ela na prática não se concretizou. Os professores não tinham formação específica para atuar e eram selecionados conforme três condições básicas, sendo elas: sua moralidade, sua maioridade e sua capacidade aferida por meio de concursos públicos (NASCIMENTO, 2007). Esse período assinala também os investimentos “no ensino técnico e superior, enquanto a educação do povo, com estudos primários e médios, ficou esquecida, caracterizando um período de poucos avanços educacionais.” (NASCIMENTO, 2007, p. 196).

Instituiu-se no Rio de Janeiro e Bahia, na década de 1830, as escolas normais que tinham o currículo voltado à formação dos professores e foram ampliadas somente na década de 1880 (NASCIMENTO, 2007).

A educação pública e primária seguia abandonada pelo Estado. No ano de 1842, os jesuítas retornaram ao Brasil, inaugurando Colégios e retomando espaço na educação do país (NASCIMENTO, 2007).

A violência nesse ambiente prevaleceu. A disciplina por meio de castigos físicos, herança jesuítica do período colonial, permaneceu nas escolas. Nascimento (2007) afirma que tanto os alunos do ensino primário como os dos liceus, nesse período, sofriam as mesmas punições disciplinares.

Primeira república

A Proclamação da República em 1889 trouxe a instituição do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos no Brasil, tendo como seu primeiro ministro Benjamim Constante Botelho de Magalhães (BILHÃO, 2015). O plano educacional defendido era de uma educação uniforme em todo o território nacional, assumido pelo Estado. Porém,

observou-se que essa reforma na educação se restringiu apenas à Capital Federal, e que esse tema não se tratava de uma prioridade do governo (BILHÃO, 2015).

Foi um período marcado pela oferta do ensino católico nas escolas sob a responsabilidade da Igreja que se contrapunha a laicidade das escolas públicas brasileiras. Essas escolas católicas buscavam se aproximar de vilas operárias, na intenção de evitar que ideias contestadoras se disseminassem, e para reaproximar as famílias da religião católica. Essas escolas mantiveram sua pedagogia baseada na disciplina rígida com submissão total e punições dos educandos (BILHÃO, 2015).

Cumprê destacar que no final do século XIX e início do século XX, os movimentos anarquistas⁶, socialistas, comunistas e positivistas estavam despontando dentre as classes operárias, promovendo a organização dos trabalhadores que militavam por seus direitos a melhores condições de trabalho (BILHÃO, 2015).

A ação educacional era entendida como fundamental para a transformação das relações sociais e econômicas (MARTINS, 2006). Esse ponto é importante para a história da educação, tendo em vista que ela era considerada como uma forma de emancipação pelos operários. Assim, esses grupos defendiam uma educação laica, com “primazia da razão em uma pedagogia ilustrada e ativa, visando transformar as formas de pensar e de agir dos trabalhadores e de seus filhos.” (BILHÃO, 2015, p. 150.). “De acordo com os anarquistas, a pedagogia autoritária era um meio para subjugar as pessoas com o intuito de fazê-las obedecer e pensar de acordo com os dogmas sociais.” (MARTINS, 2006, p. 5).

Nesse contexto, as escolas católicas buscavam que as famílias proletárias se afastassem das “ideias consideradas perigosas” e da educação laica ofertada pelo Estado. A estratégia adotada foi o reconhecimento da necessidade de que as crianças fossem preparadas para a realidade do trabalho na crescente indústria brasileira e reconhecendo, para a educação, a importância do conhecimento científico desde que esse se subordinasse à fé (BILHÃO, 2015).

Era Vargas

A década de 1930 anunciou, por meio do Movimento da Escola Nova, a busca da pedagogia exercida na base da racionalidade e da liberdade, porém com características diferentes das do movimento anarquista. O movimento escolanovista não tinha como

⁶ O movimento anarquista procurou mobilizar pessoas no combate ao capitalismo; almejava a destruição do Estado e busca uma nova ordem descentralizada e autogestionária. (BILHÃO, 2015).

pretensão uma revolução profunda na ordem capitalista então vigente, mas a mudança de parâmetros da educação com o uso da racionalidade (com ênfase no trabalho científico), compreensão do desenvolvimento do psiquismo dos educandos com a criação de um ambiente mais propício à educação (MARTINS, 2006). Percebe-se uma tentativa de educação que considerasse o processo de desenvolvimento humano na sua formulação, visando uma adequação da educação ao educando.

O movimento escolanovista apontava para a falência da pedagogia tradicional. Entendia que “a racionalidade e a liberdade são princípios fundamentais para promover mudanças básicas na estrutura da sociedade e substituir o Estado autoritário por um modo de cooperação entre indivíduos livres.” (MARTINS, 2006, p. 6).

Essa busca por um novo projeto educacional, com a finalidade de preparar os cidadãos para uma sociedade mais justa e de alguma forma mais igualitária, foi apontada por Cunha, R. C. (2007). Embora algumas mudanças administrativas, didáticas e curriculares estivessem acontecendo, a educação “continuava seletiva, intelectualista, representando os interesses das classes sociais urbanas, deixando de fora à grande massa do sistema escolar.” (CUNHA, R. C., 2007, p. 43).

A década de 1930 marca uma série de transformações na sociedade brasileira. Dentre elas, a expansão da indústria que representou significativo crescimento econômico do país, tendo o Estado como agente no planejamento e investimento desse processo que contou com muitos investimentos de empresários nacionais (AMORIM, 2013). Com isso, surge uma necessidade de “disciplinar para o trabalho e pelo trabalho [...]”. O projeto de reestruturação social que investiu nas classes baixas pelo trabalho, apostou na escola como instrumento privilegiado.” (AMORIM, 2013, p. 126). Dessa forma, os investimentos em educação priorizaram o ensino técnico profissional.

A ideia da educação atendendo a necessidade de mão-de-obra técnica para a crescente indústria prevaleceu durante as três décadas seguintes. O ensino de nível técnico estava recebendo investimentos públicos nacionais, investimentos internacionais e de empresários brasileiros. Os projetos governamentais para os demais níveis de ensino eram pouco expressivos, inclusive o de alfabetização de adultos (CUNHA, M. V., 1991).

Período militar

De acordo com Saviani (2008b), a ditadura estabelecida no Brasil de 1964 a 1985, ou seja, por 21 anos, resultou em efeitos negativos que repercutem na situação social brasileira até a atualidade. No que toca a área educacional, o autor destaca:

A vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; favorecimento da privatização do ensino; implantação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência; institucionalização da pós-graduação. (SAVIANI, 2008b, p. 295).

Durante a ditadura militar, estava em curso um grande processo migratório da população que vivia no campo, em direção às cidades, iniciado na década de 1940, conhecido como êxodo rural. Essa população precisava se qualificar para o trabalho na crescente indústria (SAVIANI, 2008b). A educação de nível primário e médio, ofertadas pelo ensino público, tinha os objetivos de formação profissional, não pretendia desenvolver o pensamento crítico dos alunos.

Aqui, destaca-se a criação das empresas estatais e algumas mudanças na área educacional. Foi promulgada, em 1961, a Lei 4.024 conhecida popularmente por LDB - Lei de Diretrizes de Base da Educação (ASSIS, 2012).

A LDB que foi aprovada oportunizava à sociedade brasileira organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, conforme o que era reivindicado no momento, em termos de desenvolvimento do país. Mas as heranças, tanto culturais quanto de atuação política foram fortes o suficiente para impedir que se criasse o sistema que se carecia. (ASSIS, 2012, p 327).

A Constituição Federal de 1967 estabeleceu o “descomprometimento do Estado com relação ao financiamento da educação pública e o incentivo à privatização do ensino. Ela extinguiu os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, Distrito Federal e Estados.” (ASSIS, 2012, p. 328). A União obrigou apenas aos Estados e municípios uma destinação mínima de recursos para a educação (SAVIANI, 2008), o que evidenciava um grande incentivo à privatização do ensino com destinação de verbas federais às escolas da rede particular (SAVIANI, 2008b; ASSIS, 2012). Assim, apenas uma minoria poderia custear os “níveis mais elevados de escolarização.” (ASSIS, 2012, p. 329).

Essa Constituição estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário que era composto por 8 anos de escolarização. Dessa forma, foi necessária uma reforma na Lei de Diretrizes e Base da Educação, no que diz respeito ao ensino de primeiro e segundo graus, o

que ocorreu no ano de 1971, com a promulgação da Lei 5.692. Essa instituiu o ensino de primeiro grau como obrigatório, com duração de 8 anos, atendendo a faixa etária de 7 a 14 anos. O ensino de segundo grau passou a ter de 3 a 4 anos e destinava-se à formação dos adolescentes. Estabeleceu também a educação de jovens e adultos (cursos supletivos), o ensino de graduação e pós-graduação (ASSIS, 2012).

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. (SAVIANI, 2008b, p. 298).

Não houve planejamento orçamentário para que essas e as demais mudanças estabelecidas pela Lei de 1971 fossem efetivadas. “Os problemas crônicos de educação de 1º e 2º graus permaneceram, alguns até se agravaram.” (ASSIS, 2012, p. 335). Com o aumento do tempo da escolaridade, os professores começaram a ter seus salários rebaixados e sua jornada de trabalho ampliada; a infraestrutura das escolas não era suficiente para atender a demanda de ensino; muitos professores leigos assumiram a docência, comprometendo a qualidade do ensino e tornando suas condições de trabalho e salário cada vez mais deterioradas (ASSIS, 2012).

Cumprir lembrar que esse período correspondeu à grande censura e controle das disciplinas e material didático ofertados, bem como o fechamento dos grêmios e diretórios estudantis em todo o Brasil (ASSIS, 2012).

O governo militar estabeleceu a legislação que regulamentava a oferta do ensino superior, que sofreu modificações, e os cursos de pós-graduação no Brasil, sendo que esses últimos ainda não existiam.

Transição democrática

No que toca o campo da educação brasileira, a década de 1980 foi marcada por reivindicações de uma escola para todos “uma educação que deveria ser constituída afim de atender as demandas do mercado, direcionada para a formação de professores e formar pessoas capazes de operar novas tecnologias.” (GUIMARÃES, 2015, p. 10).

Em meio ao processo de redemocratização do país, com a queda do regime militar em 1985, uma série de mudanças estruturais estavam em curso, dentre elas, a elaboração da constituição que deveria atender a nova ordem política estabelecida com ideal democrático, preconizando a cidadania de todos os brasileiros.

A Constituição Federal foi aprovada no ano de 1988 e representou importantes mudanças no panorama político e social do país. Com relação à educação, em seu artigo 205, estabelece como direito de todos e dever do Estado e da família e, no artigo 208, reafirma a competência do Estado na efetivação do direito à educação.

Nos anos 90, o governo democrático brasileiro propunha que no campo educacional fossem valorizadas as realidades locais, tendo em vista as dimensões continentais do país e a sua diversidade cultural. Foi incentivada a descentralização da educação, a valorização docente e sobretudo a inserção das camadas populares, até então excluídas do sistema educacional (GUIMARÃES, 2015).

A efetivação da aplicabilidade dos princípios constitucionais na área da educação brasileira encontrou dificuldades: uma delas remete à interferência das agências financeiras internacionais como o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), e as agências das Organizações das Nações Unidas: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que deliberavam e avaliavam o sistema educacional brasileiro. Essas agências internacionais tinham o objetivo de, por intermédio das políticas educacionais, atender aos interesses capitalistas (GUIMARÃES, 2015)

O campo educacional, considerado um *locus* privilegiado para ser utilizado como regulação, controle e técnica de governo, não pode ser compreendido deslocado de uma dinâmica internacional. As políticas direcionadas para a educação dependem da estrutura política, econômica, social e cultural da sociedade. (CUNHA, R. C., 2007, p. 50).

A década de 1990 proporcionou outra mudança importante para o setor educacional brasileiro com a aprovação da Lei Federal nº 9.394, de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação. Nessa, destaca-se a determinação da formulação de um Plano Nacional de Educação (que só veio a se concretizar no ano de 2001); o incentivo ao ensino profissionalizante, o princípio da gestão democrática na educação e a modalidade de ensino a distância como indispensável à realidade brasileira, buscando atender principalmente às camadas mais frágeis da sociedade (GUIMARÃES, 2015).

Diante desse histórico o que se percebe é que, no Brasil, os investimentos em educação nunca foram expressivos e consistentes. O tema da educação não foi e ainda não é prioridade do Estado, o que se manifesta sobretudo por meio de seu descaso e desvalorização dos profissionais da educação e pela falta de recursos que possam custear a estrutura física e

humana necessária para a oferta de um serviço de educação de qualidade em todo o território nacional.

A presença da violência contra a criança, utilizada nesse espaço como medida disciplinar também, merece destaque ao se tratar de uma linha do tempo na educação. Cunha, R. C. (2007) aponta a utilização da palmatória até a década de 1960. A palmatória era um instrumento de madeira, pesado, utilizado para o castigo físico das crianças pelos professores, nas escolas. Por meio dela, as crianças com problemas de indisciplina e de aprendizagem recebiam como castigo as palmadas na palma da mão (ARAGÃO; FREITAS, 2012). “A palmatória representava um símbolo de poder, de hierarquia, de diferenças geracionais e de instrumento civilizatório.” (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 26).

A “correção” da indisciplina por professores com o uso de castigos físicos, como puxões de orelhas, tapas, palmatórias, tinham anuência dos pais (ARAGÃO; FREITAS, 2012, 2012). Cunha, R. C. (2007) aponta que os castigos físicos eram utilizados na educação de crianças de forma natural tanto por professores como por pais, em casa. Muitas vezes, os professores já impedidos pela legislação em aplicar esses castigos corporais, incumbiam os pais de tal atribuição ao queixar-se do comportamento do aluno e exigir que os pais tomassem uma providência disciplinar (CUNHA, R. C., 2007; ARAGÃO; FREITAS, 2012). “Até o século XIX, os castigos físicos eram praticados de forma natural para educar crianças – seja na relação professor/aluno, seja na relação pais/filhos.” (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 19).

Somente a partir do século XX essas práticas violentas no ambiente escolar passaram a ser questionadas. Aragão e Freitas (2012) ressaltam que embora na escola os castigos físicos tivessem sido substituídos por outros tipos de repreensões, a violência ainda predominava. As novas medidas disciplinares passaram a ser de cunho moral e tinham o objetivo de constranger os alunos indisciplinados diante dos colegas da classe, incutindo-lhes o “sentimento de vergonha e humilhação” (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 27). Essas práticas violentas utilizadas tanto na escola quanto no ambiente doméstico refletiam a violência estabelecida em toda a sociedade nesse período (ARAGÃO; FREITAS, 2012).

A educação nos dias atuais e a questão da violência doméstica contra a criança

A atualidade da escola pública no contexto das sociedades latino-americanas vivencia um momento de deteriorização da educação (CUNHA, R. C., 2007). Essas instituições precisam lidar com a falta de investimentos, falta de estrutura, de material básico necessário para o seu funcionamento, com as salas superlotadas em decorrência do aumento do número

de alunos por turma, professores desvalorizados, com salários baixos, desmotivados, trabalhando sem segurança, em condições precárias e com políticas educacionais que não dão conta da demanda cada vez mais diversificada social e culturalmente (RISTUM, 2010). Esse contexto torna as instituições educacionais em um ambiente propício para a expressão das mais variadas formas de violência.

Os professores têm lidado ao longo do tempo com um processo de empobrecimento que os leva a condições de vida e trabalho precárias (RISTUM, 2010). Esse quadro os impele a enfrentar jornadas de trabalho cada vez mais exaustivas, em até três turnos diários, comprometendo sua saúde e qualidade de vida, além de repercutir negativamente no seu desempenho docente (RISTUM, 2010).

Aspectos importantes da qualidade no exercício da docência como o tempo suficiente para o adequado planejamento das aulas que serão ministradas, a elaboração de seu material didático e sobretudo a sua atualização profissional em cursos de formação continuada, fundamentais para auxiliar a lidar com questões que perpassam o ambiente escolar e necessitam de uma intervenção assertiva, podem ficar comprometidos devido à rotina do professor.

A falta de tempo, o cansaço excessivo atribuído à jornada exaustiva, a crescente desmotivação provocada pelas difíceis condições de trabalho aliada à falta de reconhecimento social e prestígio de sua profissão na sociedade brasileira, são fatores que comprometem a qualidade do ensino nas escolas públicas no Brasil (RISTUM, 2010).

O campo da educação tem percebido um crescimento relacionado aos agravos de saúde dos professores que impactam a saúde física, psíquica e comprometem a sua capacidade de trabalho (DIEHL; MARIN, 2016).

Os transtornos psicológicos relacionados à profissão docente têm sido frequente alvo de pesquisas (DIEHL; MARIN, 2016). Psicopatologias como o estresse, o transtorno de ansiedade generalizada (TAG), o esgotamento que pode ser psíquico e/ou físico, as alterações no sono, o abuso de psicofármacos, os episódios depressivos e o próprio transtorno da depressão são os comprometimentos mentais mais comuns encontrados entre os professores do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, de acordo com uma revisão sistemática de literatura (DIEHL; MARIN, 2016).

Diehl e Marin (2016) destacam alguns fatores como responsáveis pelo adoecimento psicológico desses profissionais, entre eles: o intenso envolvimento emocional com os problemas e as dificuldades dos alunos, muitas vezes, percebendo a falta de repertório em lidar com essas situações; a desvalorização social de seu trabalho que se faz cada vez mais

presente, comprometendo a sua motivação; a exigência de qualificação para o desempenho de suas funções; a baixa remuneração e pouco prestígio profissional, nas quais impactam na sua autoestima, no sentimento de pouca relevância da sua profissão e a falta de tempo para atividades de lazer e descanso (RISTUM, 2010).

Ristum (2010) aponta a necessidade de reconhecimento social da profissão docente que deve envolver aspectos específicos como a questão salarial, o incentivo à formação continuada desses profissionais e a questão de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos suficientes nas escolas para o desenvolvimento das atividades do professor, uma maior participação dos pais na educação de seus filhos e apoio da direção da escola (DIEHL; MARIN, 2016).

As políticas públicas desenvolvidas ao longo de vários anos, no Brasil, acabaram sucateando as escolas e promovendo uma crescente desvalorização social do professor, aliada ao seu empobrecimento marcante, com reflexos profundos em sua autoestima. Isto constitui um quadro que pode ser pensado aqui como um desrespeito aos direitos humanos, não só dos professores, mas também, dos alunos, de seus pais e de toda a sociedade, que, em última instância, sente os efeitos de tal desrespeito. (RISTUM, 2010, p. 70).

O estresse é um transtorno psicológico apontado na literatura como o que mais acomete os professores brasileiros (DIEHL, 2016), relacionando-se às características do seu trabalho, sujeito aos estressores externos: “sobrecarga de trabalho, falta de controle sobre o tempo, problemas comportamentais dos estudantes, burocracia excessiva, implementação de novas iniciativas educacionais e dificuldade de relacionamento com supervisores.” (DIEHL; MARIN, 2016, p. 78).

Essa desvalorização do professor, atrelada ao seu adoecimento físico e psicológico e ao sucateamento das escolas e do sistema educacional brasileiro, tem evidenciado a violência que ocorre contra a escola, como sugere Ristum (2010). Esse ambiente institucional abarca outros tipos de violência, a saber, a violência escolar.

A violência escolar se expressa em várias modalidades: violência entre alunos, violência de aluno contra professor, da escola e do professor contra o aluno, entre profissionais da educação, do sistema de ensino contra a escola e o professor, do funcionário contra o aluno, do aluno contra o patrimônio da escola (deprecação) e outras. (RISTUM, 2010, p. 79).

A violência doméstica contra a criança também surge no ambiente escolar como forma de manifestação de uma realidade vivenciada no ambiente familiar. De acordo com Krug et al. (2002), normas culturais favorecem a aceitação da violência como uma forma de solução de conflitos e garantem aos pais a prioridade sobre o bem-estar da criança numa relação de

poder. As normas sociais que reafirmam o domínio do homem sobre as mulheres e crianças são alguns dos fatores que promovem a utilização de medidas violentas na educação de crianças (KRUG et al, 2002).

A violência familiar faz simbiose com a violência que ocorre no ambiente escolar: práticas disciplinares inconsistentes ou excessivamente rígidas; dificuldades em ensinar mediação de conflitos para as crianças e adolescentes; falta de atenção às crianças e jovens e negligências quanto a suas necessidades. A violência familiar se aprofunda e se reproduz por meio das raízes culturais que possui. (ASSIS; MARRIEL, 2010, p. 50).

Há várias formas de organização familiar na atualidade, bem como condições socioeconômicas diversas que perpassam as dinâmicas familiares. A escola deve reconhecer a diversidade e pluralidade na constituição das famílias brasileiras, superando preconceitos, buscando uma aproximação dessas famílias para que possam estabelecer medidas preventivas com relação à violência doméstica contra a criança, que pode estar presente em qualquer uma dessas (LYRA et al, 2010). Para essa autora, a violência no ambiente familiar

Se manifesta como um fenômeno complexo, relacionado a condições de vida da família, à dinâmica das relações intra e extrafamiliares (comunidade), às concepções culturais sobre o lugar da infância e da adolescência no lar e às práticas de educação e criação dos filhos. (LYRA et al, 2010, p. 153).

As consequências da violência doméstica para as crianças envolvem aspectos físicos, psicológicos, sociais e cognitivos (HABIGZANG; KOLLER, 2012). Na escola, especificamente, são percebidos queda do rendimento acadêmico, problemas comportamentais e sociais, além do surgimento de problemas de aprendizagem (WEISS, 2004). Para Weiss (2004) e Miras (2004), os processos de aprendizagem são influenciados também por aspectos emocionais e afetivos das crianças. Como a violência doméstica pode afetar esses construtos, a autoestima, entre outros, ela pode comprometer a qualidade do aprendizado das crianças vítimas (WEISS, 2004; MIRAS, 2004).

De acordo com Lyra et al. (2010), a escola é uma instituição que deve prezar pela prevenção à violência doméstica contra a criança uma vez que, além de tratar-se de uma violação de direitos, a violência impacta significativamente a vida escolar da criança vítima, refletindo na rotina da instituição que também sofre com as consequências da violência (LYRA et al, 2010).

A escola precisa tomar atitudes de não culpabilização das famílias envolvidas nas situações de violência doméstica, buscando a responsabilização dos agressores. A

responsabilização permite que se tenha uma compreensão do contexto em que a violência ocorre e promova-se um engajamento da família na garantia e promoção dos direitos das crianças. A simples culpabilização das famílias as afastam do contexto escolar, impedindo que seja oferecida a ajuda necessária para a mudança de atitude (LYRA et al, 2010).

Os professores têm um papel fundamental diante das situações de violência doméstica envolvendo seus alunos, porém, muitas vezes, eximem-se dessa responsabilidade por receio de envolver-se nos conflitos familiares de seus alunos, entendendo-os como particulares em que se têm medo de represálias e se dizem não estar preparados para tomar as atitudes necessárias e por não entender o seu papel nessas situações (LYRA et al, 2010).

Pesquisas que tratam do tema da violência doméstica contra a criança apontam a lacuna na formação dos professores com relação a essas situações como um fator importante que pode estar relacionado à omissão e às dificuldades desses profissionais em lidar com essa situação e realizar as denúncias (LYRA et al., 2010; SIQUEIRA et al., 2012; ANDO; FELDMAN, 2013; BAZON; FALEIROS, 2013; ANDO, 2015; BRINO; SOUZA, 2016).

2.1.1.2 – Violência doméstica contra a criança e formação de professores

O professor representa a escola e assume um papel que vai além daquele voltado somente à educação formal de crianças e adolescentes. Esse profissional toma para si a responsabilidade na construção da identidade pessoal e profissional de seus alunos, ao contribuir também com o ensino não-formal. O professor tem função de intermediador da convivência social de seus alunos e do desenvolvimento de subjetividades (ANDO, 2015).

Porém, embora se tenha conhecimento desse papel abrangente do professor como cuidador, educador, formador de seres humanos, de maneira integral, os cursos de formação desses profissionais ainda estão distantes de promover a qualificação necessária para dar suporte a essa função (REALI; TANCREDI, 2002; LIMA; REALI, 2002; ANDO, 2015; BRINO; SOUZA, 2016).

Conforme afirmam Reali e Tancredi (2002), a docência é uma atividade desafiante e complexa que envolve fatores afetivos, cognitivos e éticos e sua formação profissional é um processo que se inicia com suas experiências discentes, ainda em sua infância, passando por sua formação acadêmica inicial, pela formação continuada e as experiências vivenciadas no próprio exercício docente, sendo assim, um processo descontínuo, marcado por oscilações que dependem das experiências pessoal e profissionais como fontes de aprendizagem (REALI; TANCREDI, 2002; LIMA; REALI, 2002).

O conjunto das experiências vivenciadas como aluno e como professor, juntamente com as crenças, as percepções, as atitudes, as compreensões, enfim, o conhecimento construído nesta trajetória, compõem as teorias pessoais dos professores, nem sempre explicitadas, que lhe oferecem as bases – no sentido de serem guias – de sua prática pedagógica. [...] Crenças e concepções podem tanto servir de barreiras para mudanças como também podem oferecer quadros de referência para elas e até mesmo constituírem-se pontos de partida para interpretar e avaliar informações novas. Nessa perspectiva, as mudanças ocorrem quando os professores reconhecem discrepâncias entre a sua própria visão e a dos outros participantes sobre os componentes do processo ensino-aprendizagem (REALI; TANCREDI, 2002, p. 77).

Compreendendo que são muitos fatores envolvidos na formação dos professores, estabelece-se que as crenças e valores pessoais são relevantes em sua prática profissional e podem exercer grande influência no desempenho de suas atividades docentes. Esses construtos pessoais expressam a subjetividade e a opinião pessoal dos profissionais e, para que não sejam utilizados de forma prejudicial na prática profissional, precisam estar alinhadas com a proposta curricular e a legislação pertinente à educação. A alteração das crenças errôneas deve ser realizada por meio de debates e discussões entre os professores, em programas de formação continuada (REALI; TANCREDI, 2002).

Lima e Reali (2002) demarcam nesse processo de mudanças de crenças, a importância da prática reflexiva⁷ do professor que deve ser pautada em uma regulação da sua atuação. A reflexão sobre a ação pode auxiliar na redefinição de sua atuação profissional e mudança de atitudes e crenças errôneas dos professores (LIMA; REALI, 2002).

O professor representa uma figura de confiança para a criança que pode recorrer a ele pedindo ajuda, cabendo-lhe detectar e buscar soluções para os casos de violência envolvendo seus alunos (ANDO, 2015).

A questão da afetividade na formação de professores vem sendo levada em consideração, entendendo-se que condições afetivas favoráveis facilitam o processo de aprendizagem (LEITE; TASSONI, 2002). Os fenômenos afetivos estão relacionados às experiências individuais subjetivas e repercutem de forma singular em cada sujeito e, por meio dessas experiências, os indivíduos acessam seu mundo simbólico, desenvolvendo-se cognitivamente. As interações expressas na relação entre professores e alunos, que estão presentes no contexto escolar, são permeadas pela afetividade (LEITE, TASSONI, 2002). “Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de

⁷ A prática docente reflexiva refere-se a uma consciência progressiva dos professores sobre o ato de ensinar que deve considerar as bases teóricas e práticas sobre o ato de ensinar e suas experiências utilizadas nesse processo (LIMA; REALI, 2002).

suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente.” (LEITE, TASSONI, 2002, p. 125).

Sendo assim, diante das interações afetivas positivas na sala de aula, o professor envolvido com seus alunos pode proporcionar segurança àqueles que sofrem algum tipo de violência, ao se comprometer na tomada de medidas que o possam proteger.

Ando (2015) aponta que os cursos de formação (inicial ou continuada) de professores no Brasil ainda não reconhecem a importância de se discutir as questões que permeiam a realidade social de muitas crianças e famílias, e que fazem parte do cotidiano de sala de aula de todos os professores, que precisam lidar com essas dificuldades dentre tantas outras de caráter estrutural do sistema de educação brasileiro.

A discussão sobre a temática da violência doméstica contra a criança nos cursos de formação inicial (graduação) dos professores é importante para que haja um engajamento desses futuros profissionais nas ações de prevenção. O ambiente acadêmico deve promover a sensibilização por meio da discussão crítica do tema, da divulgação sobre o fenômeno e da legislação relativa à proteção e garantia dos direitos de crianças e adolescentes (ANDO, 2015).

As ações preventivas e protetivas de enfrentamento à violência doméstica contra a criança devem ser pensadas ainda na graduação, assim como deve ser esclarecida a questão das denúncias e notificações aos órgãos competentes como uma responsabilidade e um compromisso de toda a sociedade e que embora a escola não conte com estrutura necessária para a solução do problema, ela tem a obrigatoriedade de identificar e denunciar os casos suspeitos e confirmados de violência doméstica contra a criança (ANDO, 2015).

O problema é que o tema da violência doméstica contra a criança é marginalizado na formação inicial do professor e perdura a omissão na formação continuada. A base da profissionalização no que diz respeito ao compromisso do professor com esse tema simplesmente não é solidificada. (ANDO, 2015, p. 89).

Assim, a formação de professores é um processo permanente e a questão da violência doméstica contra a criança nessa formação exige a troca de experiências, discussões coletivas, aprendizagens compartilhadas, ou seja, envolve um trabalho em conjunto que proporcione aos professores pensar, refletir e debater a temática a partir da realidade do contexto escolar.

2.1.2 - A educação no contexto familiar: os estilos e as práticas educativas parentais

Falar da educação no contexto familiar remete a educação não-formal, como visto anteriormente. Nesse sentido, pode-se compreender que educar, na perspectiva da família, relaciona-se a:

Transmitir valores, estimular o comportamento ético, empático, solidário, reflexivo, valores fundamentais, que acompanharão a criança por toda a sua vida. É ensinar a tomar boas decisões em situações de conflito. É estimular a empatia. É exercer o diálogo. É reconhecer e valorizar os bons comportamentos. É conhecer as fases do desenvolvimento infantil, a fim de entender as diversas situações na jornada da educação e lidar melhor com elas. É, sobretudo, dar bons exemplos. (SENA; MORTENSEN, 2014, p. 24).

De acordo com o que preconiza o ECA, em seu artigo 19, as crianças têm o direito de ser criadas e educadas por suas famílias ou em famílias substitutas, em um ambiente que garanta seu desenvolvimento de forma integral. Assim, aos pais e/ou responsáveis cabe a função de sustento e educação dos filhos e pupilos. De uma forma geral, os pais buscam as “decisões corretas na criação de seus filhos.” (PAPALIA; OLDS, 2000, p. 228) com o objetivo de formar pessoas com elevada autoestima, bem adaptadas socialmente e que desfrutem a vida. Para tanto, os pais recorrem a práticas disciplinares.

A disciplina “refere-se aos métodos de ensinar as crianças o caráter, o autocontrole e o comportamento aceitável [...], um poderoso instrumento de socialização” (PAPALIA; OLDS, 2000, p. 228). Por meio de mecanismos disciplinadores, busca-se a excelência; apresenta-se como um caminho que conduz à perfeição (FOUCAULT, 2010). É uma forma de exercício de poder em que as técnicas utilizadas para o melhor desempenho das habilidades humanas envolvem a obediência do corpo e sua submissão. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.” (FOUCAULT, 2010, p. 134).

Para exercer esse poder disciplinar, os pais podem se apropriar de uma série de técnicas denominadas, nesse estudo, como ‘práticas educativas parentais’. Essas seriam as estratégias utilizadas pelos pais ou cuidadores nas diferentes situações com o objetivo de extinguir comportamentos inadequados nas crianças e incentivar aqueles considerados adequados (GOMIDE, 2014). São as estratégias para impor a disciplina.

As práticas educativas parentais dependem da personalidade dos pais e das crianças (PAPALIA; OLDS, 2000). Os pais podem utilizar-se de várias práticas que variam de acordo com os contextos vivenciados, podendo ser combinadas de acordo com a demanda dos pais para estabelecer comportamentos esperados nas crianças (WEBER et al, 2004; SALVO et al.,

2005). Essas práticas educativas parentais podem ser positivas ou negativas e são determinadas pelos estilos parentais (SALVO et al., 2005).

Os estilos parentais são “o conjunto das práticas educativas parentais ou atitudes parentais utilizadas pelos cuidadores com o objetivo de educar, socializar e controlar o comportamento de seus filhos.” (GOMIDE, 2014, p. 7).

As primeiras pesquisas realizadas com o objetivo de identificar os diferentes estilos parentais foram conduzidas por Diana Baumrind, no ano de 1966. Por meio de seus estudos, foram enumerados três estilos parentais: o permissivo, o autoritário e o autoritativo.

Os pais com estilo permissivo tendem a fazer poucas exigências às crianças, deixando que elas de alguma forma se autorregulem; não se preocupam em ser um modelo para as crianças e, de modo geral, não as pune (BAUMRIND, 1966).

O estilo autoritário corresponde aos pais que tendem a se impor, independentemente dos meios, para controlar o comportamento e a atitude das crianças conforme um padrão de conduta absoluto (BAUMRIND, 1966).

O uso da forma racional e orientada no direcionamento do comportamento das crianças compõe o estilo autoritativo. Pais com esse estilo parental tendem a considerar importantes na educação dos filhos: o afeto, o diálogo e a utilização de regras claras e objetivas. Respeitam sua individualidade, mas consideram importante a transmissão de valores sociais (BAUMRIND, 1966). Esse seria o estilo parental que demonstra um melhor resultado no que se refere ao desenvolvimento de competências nas crianças, estimulando sua independência e autocontrole, tornando-as pessoas seguras (BAUMRIND, 1966).

As pesquisas sobre os estilos parentais se ampliaram e, em 1983, o estilo permissivo foi desmembrado em outros dois: o indulgente e o negligente (CECCONELLO et al., 2003).

O estilo indulgente compreende a falta de limites e regras dos pais para com as crianças, buscando ser afetivos e comunicativos com os filhos, mas satisfazendo as suas demandas, quaisquer que sejam, e permitindo um auto monitoramento do comportamento por parte da criança (CECCONELLO et al., 2003).

O estilo negligente refere-se aos pais que não desempenham sua função, esquivando-se e atendendo as solicitações das crianças apenas para encerrá-las, não demonstrando afeto e tão pouco sendo exigentes, atendendo apenas às necessidades básicas, diferenciando-se da negligência abusiva, considerada um tipo de violência doméstica contra a criança (WEBER et al., 2004).

O modelo teórico de estilos parentais, estabelecido por Gomide (2014), relaciona-se ao desenvolvimento ou inibição do comportamento antissocial. Foi dividido em dois grupos: as

práticas educativas positivas e práticas educativas negativas. O primeiro grupo, composto por duas práticas parentais: a monitoria positiva e o comportamento moral. O segundo grupo possui cinco práticas parentais: o abuso físico, a disciplina relaxada, a monitoria negativa, a negligência e a punição inconsistente.

As práticas educativas positivas possibilitam o desenvolvimento social adequado da criança (GOMIDE, 2014). A monitoria positiva envolve “o uso adequado da atenção e a distribuição de privilégios, o adequado estabelecimento de regras, a distribuição contínua e segura do afeto, o acompanhamento e a supervisão das atividades escolares e de lazer.” (GOMIDE, 2014, p. 8). Na monitoria positiva, o sentimento de amor dos pais e seu real interesse pela criança são preditores de uma prática parental eficiente (SALVO et al., 2005).

O comportamento moral, a segunda prática educativa positiva, “implica promover condições favoráveis ao desenvolvimento das virtudes tais como, empatia, senso de justiça, responsabilidade, trabalho, generosidade e do conhecimento do certo e do errado.” (GOMIDE, 2014, p. 8). Essas virtudes são modeladas a partir dos comportamentos dos pais que funcionariam como exemplos aos seus filhos e envolvem o desenvolvimento de construtos como a empatia, sentimento de culpa, vergonha, generosidade, honestidade, ausência de práticas antissociais (SALVO et al., 2005).

O abuso físico, entendido como prática educativa negativa, resulta das punições aplicadas pelos pais que provocam ferimentos nas crianças (SALVO et al., 2005). É importante diferenciar⁸ o abuso físico da punição física ou punição corporal. A punição corporal trata-se do uso de força física com a finalidade de controle ou correção de determinado comportamento da criança, sem a intenção de machucá-la, embora cause-lhe dor (GOMIDE, 2014). Já o abuso físico compreende “o resultado potencial da punição corporal que resulta das práticas de punição administrada pelos pais e que ferem a criança.” (SALVO et al., 2005, p. 189).

A disciplina relaxada é aquela aplicada quando os pais realizam ameaças às crianças por determinada conduta e se omitem diante dos comportamentos opostos dos filhos. Seriam falhas “por parte dos pais em estabelecer práticas de disciplina e monitoria.” (GOMIDE, 2014, p. 23).

A monitoria negativa também chamada de supervisão estressante, terceira prática educativa parental negativa, “caracteriza-se por fiscalização e ordens excessivas dadas aos

⁸ Embora sejam diferentes, tanto o abuso como a punição física correspondem à violência doméstica contra a criança.

filhos que, em sua maioria, não são obedecidas e que geram uma relação pais-filhos baseada em hostilidade, insegurança e dissimulações.” (GOMIDE, 2014, p. 24). A monitoria negativa pode estar ligada ao controle psicológico que torna as crianças emocionalmente dependentes de seus pais e têm inibida a sua autonomia (SALVO et al., 2005).

A negligência, caracterizada pela ausência de afeto e atenção por parte dos pais em relação aos seus filhos (GOMIDE, 2014), apresenta-se como uma prática educativa parental negativa, uma vez que os pais se omitem com relação às suas responsabilidades para com os filhos e os tratam de forma indiferente.

A última prática educativa parental negativa é a punição inconsistente. Esse tipo de prática confunde a criança com relação às suas ações que ora são repreendidas e ora não, variando de acordo com o estado de humor dos pais (GOMIDE, 2014). Ela não sabe como agir, por não receber um direcionamento dos pais com relação ao seu comportamento. “Não há interiorização de valores morais, ou seja, a criança não aprende o que é certo ou errado, mas aprende a discriminar quando a mãe está nervosa.” (GOMIDE, 2014, p. 30).

Diante do estabelecimento dessas práticas educativas parentais, Gomide (2014) desenvolveu um inventário com a intenção de identificar os estilos parentais. Trata-se do Inventário de Estilos Parentais (IEP) que possui duas versões: uma aplicada a crianças a partir de cinco anos de idade e a adolescentes, com questões relacionadas à forma que seus pais (pai e mãe individualmente) os educa, e outra versão autoaplicada em que os pais respondem questões de acordo com a forma de educar seus filhos. Em ambas versões estão presentes comportamentos condizentes com cada prática educativa parental positiva (monitoria positiva e comportamento moral) ou negativa (o abuso físico, a disciplina relaxada, a monitoria negativa, a negligência e a punição inconsistente).

Os estilos e as práticas educativas parentais são influenciadas por uma série de fatores, com destaque para os de caráter social, que abarca aspectos étnicos, culturais e socioeconômicos (MARQUES, 2010). É importante considerar que as crenças parentais, com relação a punição ou castigo físico, mostram-se determinantes na adoção dessas práticas com a finalidade de educar crianças (MARQUES, 2010). “Quando optam pela sua utilização, os pais, geralmente, acreditam que os benefícios superam as adversidades.” (MARQUES, 2010, p. 30).

Por fatores como o desconhecimento, falta de tempo e interesse, os pais “nem sempre utilizam as estratégias educativas mais benéficas ao desenvolvimento dos seus filhos.” (MARQUES, 2010, p.12). A literatura aponta que uma série de problemas emocionais e comportamentais de crianças associam-se às dificuldades de relação entre pais e filhos.

(SALVO et al., 2005; MARQUES, 2010; GOMIDE, 2014). Dentre esses fatores, o medo, transtornos de ansiedade, culpa, doenças psicossomáticas, dificuldades na resolução de problemas e em relacionamentos interpessoais e sociais, de uma forma geral, além de possíveis dificuldades futuras no relacionamento com os próprios filhos (BOLSONI-SILVA; MATURANO, 2002).

O uso de punições, além de não resolver os problemas de comportamento, leva a ressentimentos e a dificuldades na interação entre pais e filhos, comprometendo o relacionamento de amizade e cooperação que deveria ocorrer, além de favorecer o surgimento de problemas na vida adulta e mesmo infantil, tais como baixa autoestima, baixa autoconfiança e pouca flexibilidade comportamental frente às dificuldades encontradas no cotidiano (BOLSONI-SILVA; MATURANO, 2002, p. 230).

Assim como a violência doméstica contra a criança utilizada como forma de educação e disciplina pode ter consequências negativas para o seu desenvolvimento, os comportamentos socialmente adequados aprendidos na família que oferece educação com base no diálogo, sem o uso de punições e humilhações, com monitoria adequada, podem influenciar positivamente no desenvolvimento social e humano das crianças (BOLSONI-SILVA; MATURANO, 2002).

Ao se descontrolarem e cometem atos agressivos (física ou verbalmente) contra seus filhos, os pais demonstram inaptidão para o controle de seus instintos agressivos. Essa capacidade humana de refletir, ponderar e analisar os fatos se deve ao neocórtex, ou seja, uma estrutura cerebral presente nos mamíferos que possui muitas funções cognitivas e, por sua vez, proporciona aos humanos não agir instintivamente, de forma agressiva, mas controlar-se e planejar uma resposta mais adaptativa e tolerante (SENA; MORTENSEN, 2014).

A mudança no comportamento dos pais que se utilizam de castigos físicos contra as crianças, provocando sérias consequências em seu desenvolvimento, pode ser alcançada por meio da compreensão e modificação de suas atitudes e crenças errôneas referentes a práticas educativas (MARQUES, 2010). As crenças norteiam as atitudes e se baseiam em valores socialmente aprendidos. Elas podem ser corrigidas com o objetivo de comportamentos mais assertivos. Na próxima seção será discutida a questão das crenças na abordagem da psicologia social.

3 - A PSICOLOGIA SOCIAL E A TEORIA DAS CRENÇAS

Em sociedades e em grupos sociais humanos, as crenças descrevem e avaliam uma situação presente, relacionando-se às condutas das pessoas e sendo essenciais para a organização dinâmica e cultural das coletividades de uma forma ampla.

(LOURENÇO, 1993)

As crenças do homem sobre questões diversas tendem a ditar a forma que eles se comportam diante de situações variadas. Elas estão relacionadas à forma individual e subjetiva de interpretação da realidade. As questões envolvendo a violência doméstica contra a criança e a manutenção desta, podem estar relacionadas a crenças errôneas de pais e professores com relação à educação de crianças, poder e autoridade dos adultos com relação a elas, enfim, a inúmeros comportamentos que mantêm a violência, como veremos nessa seção.

3.1 – Psicologia social e as abordagens psicológica e sociológica

A teoria ou estudo das crenças surgiu com as pesquisas da psicologia social. Essa por sua vez, “é o estudo científico da influência recíproca entre as pessoas (interação social) e do processo cognitivo gerado por essa interação (pensamento social).” (RODRIGUES, et al., 1999, p. 21). É importante compreender que, no processo de interação, a ação de uma pessoa gera um comportamento na outra pessoa, ou seja, há uma influência recíproca. Dessa forma, concebe-se como objeto de estudo da psicologia social as consequências cognitivas e comportamentais resultantes das interações humanas.

O estudo das interações humanas vem sendo realizado acompanhando o processo de desenvolvimento da humanidade e, para tanto, torna-se essencial o conhecimento de elementos fundamentais como o pensamento, as crenças, as atitudes, os valores e os comportamentos humanos que compõem essas interações e possibilitam proveito das descobertas realizadas (SADALLA et al., 2002).

A psicologia social sofre grande influência da psicologia cognitiva que busca o entendimento de como os seres humanos aprendem e processam as informações vindas do ambiente (STERNBERG, 2000). Para compreender a inserção da psicologia cognitiva no âmbito das abordagens psicológicas, faz-se necessário traçar um breve histórico do ocorrido entre 1960 e 1970 com a ciência psicológica.

Até a década de 1960, a abordagem behaviorista era a que mais influenciava a psicologia social. Antes de alcançar a década de 1970, essa abordagem passou a ser

questionada e iniciou-se um processo que ficou conhecido como a “crise do behaviorismo”. Como resultado dessa crise, houve a oportunidade para um maior desenvolvimento da psicologia social cognitiva (ÁLVARO; GARRIDO, 2006). “Foi nos anos 70, coincidindo com a orientação cognitivista da psicologia, que o estudo dos processos cognitivos se tornou um dos principais temas de interesse para a psicologia social.” (ÁLVARO e GARRIDO, 2006, p. 238).

A referida crise (1960/1970) também consolidou a subdivisão da psicologia social em duas correntes: a psicológica (sob influência da psicologia cognitiva) e a sociológica (KRÜGER, 2011). As diferenças entre essas correntes encontram-se nos “pressupostos filosóficos, objeto de pesquisa, metodologia, matriz conceitual e aplicações dos produtos da investigação científica.” (KRÜGER, 2011, p. 173). Sendo assim, embora tratem de questões similares, as compreensões e metodologias das duas abordagens se dão de formas diferentes.

A abordagem sociológica busca a pesquisa dos processos psicossociais, cuja unidade básica para se estudar é o grupo humano, ao passo que na abordagem psicológica, que é a adotada no presente estudo, tem-se a intenção de compreender os processos humanos a nível individual que “ocorrem em contextos sociais culturalmente modelados e historicamente delimitados.” (KRÜGER, 2011, p. 173). A psicologia social psicológica procura dar ênfase aos processos individuais humanos que correspondem às reações das pessoas aos estímulos sociais, pois “pretende compreender como o indivíduo sente, pensa e se comporta na presença real ou imaginada de outras pessoas.” (JOÃO; LOURENÇO, 2017, p. 4).

Os fenômenos pesquisados, de acordo com a psicologia social de abordagem psicológica, possuem uma proximidade maior com os aspectos biológicos dos seres humanos, voltando-se para sua cognição, para os seus processos afetivos, motivacionais, de aprendizagem e de conduta que tendem a vir à tona nas interações sociais, envolvendo as expressões socioculturais “historicamente definidas, que compõem o contexto com o qual se desenrolam as interações humanas de toda a espécie.” (KRÜGER, 2011, p. 174).

Os estudos da cognição social, na perspectiva da psicologia social, investigam os processos relacionados à obtenção das informações, ao seu processamento, à sua retenção e ao seu esquecimento, a forma como as pessoas interpretam os acontecimentos, evocam as informações na relação recíproca dessas interpretações e memórias com os comportamentos e ações expressos (KRÜGER, 2011).

A vertente sociológica da psicologia social, por sua vez, tem como objetos de pesquisa aqueles que os cientistas sociais investigam: “os processos coletivos da coesão grupal, exercício do poder, competição e cooperação entre grupos, influência de estereótipos e

preconceitos na dinâmica social, representações sociais e memória social.” (KRÜGER, 2011, p. 174).

Partindo de uma compreensão de como os professores representam cognitivamente por meio de suas crenças as situações de violência doméstica contra a criança, a análise feita nesse estudo, por meio da psicologia social, abrange a abordagem psicológica cognitivista.

3.2 – A teoria das crenças

O estudo das crenças, para a psicologia social, assume grande importância tendo em vista que as decisões, comportamentos e condutas sociais humanas, em busca de um ajustamento pessoal, são influenciadas pelas crenças (KRÜGER, 2011).

Conceitua-se como crenças, as representações simbólicas, fruto de experiências individuais, que definem (afirmando ou negando) uma relação entre objetos, quer sejam esses concretos ou abstratos ou entre um objeto e seu atributo (KRÜGER, 1995; LOURENÇO et al., 2010; JOÃO; LOURENÇO, 2017). “Crenças, opiniões e convicções pertencem à mesma família, onde as convicções são crenças de maior aprovação e não um mero modo de ver as coisas, como as opiniões, que possuem baixa aceitação subjetiva.” (JOÃO; LOURENÇO, 2017, p.12).

A teoria das crenças teve origem na década de 1960 com os estudos de Milton Rokeach (1981), um importante psicólogo social contemporâneo. As crenças, as atitudes e os valores são conceitos interdependentes que compõem um sistema cognitivo cujas funções seriam integradas. Assim, a mudança em algum desses atributos implica em mudanças nos demais e pode ocasionar alterações de comportamento (ROKEACH, 1981).

Aos psicólogos sociais, o que mais importa aos sujeitos não é a realidade em si, mas como o sujeito supõe ou imagina que ela seja (KRÜGER, 1986). A interação do homem com o ambiente no qual está inserido, ao longo do seu desenvolvimento, pode formar crenças que surgem na infância e se fortalecem a partir do relacionamento (interação) da criança com seus cuidadores e nos ambientes os quais ela frequenta. Essas crenças são influenciadas pela leitura de mundo do sujeito e estão no cerne das atitudes humanas (BECK, 1997).

As pessoas possuem crenças de cunho social e físico sobre o mundo em que vivem. Essas crenças organizam-se como sistemas arquitetônicos, apresentando propriedades estruturais passíveis de serem descritas e medidas que resultam em comportamentos observáveis (ROKEACH, 1981).

As crenças são inferências feitas por um observador sobre estados de expectativas básicos. Quando uma pessoa diz: “Nisto eu acredito...”, ela pode ou não estar representando exatamente aquilo em que verdadeiramente acredita, porque há, frequentemente, razões sociais e pessoais constrangedoras, conscientes e inconscientes, por causa das quais ela não contará ou não nos pode contar. Por essas razões, as crenças (...) não podem ser diretamente observadas, mas podem ser inferidas da melhor forma possível, com quaisquer artifícios psicológicos disponíveis, de todas as coisas que o crente diz ou faz. (ROKEACH, 1981, p. 2).

As crenças e atitudes das pessoas relacionam-se ao processo de socialização e ao seu funcionamento cognitivo, fundamentando-se nas atividades de pensamento, sentimento, comportamento e socialização (BEM, 1973). São produtos das relações que as pessoas estabelecem entre uma determinada situação ou construto, das experiências individuais, de características pessoais, ligadas à sua interpretação pessoal do mundo. Definem uma relação entre objetos que podem ser abstratos ou concretos ou a propriedades a eles atribuídas (BEM, 1973; JOÃO; LOURENÇO, 2017). O conteúdo das crenças é simbólico e elas podem se manifestar por meio da linguagem, oral ou escrita (BEM, 1973; KRÜGER, 2011), ou seja, para se conhecer a crença de uma pessoa é necessário o seu relato expresso por meio da escrita ou da fala.

Na investigação psicológica das crenças adota-se uma orientação pragmática, visando ao atendimento de interesses de obter conhecimento e, a partir dele, de planejar e implementar projetos de intervenção psicológica. Neste sentido, as crenças são investigadas a partir de sua manifestação objetiva, através da linguagem oral e escrita. (KRÜGER, 2011, p. 189).

De acordo com Krüger (1995), é possível observar cinco características básicas nas crenças: (i) são suposições sobre os objetos; (ii) há a necessidade que ela seja aceita por pelo menos uma pessoa; (iii) podem ser difundidas subjetivamente por muitas ou poucas pessoas com níveis de convicção que variam de sujeito para sujeito, uma vez reveladas; (iv) são passíveis de observação e (v) fazem parte dos processos cognitivos, influenciando a percepção das pessoas com relação aos fatos, tornando-se um importante componente na formação de identidade dos sujeitos e interferindo de forma significativa nos processos interacionais (KRÜGER, 1995; JOÃO; LOURENÇO, 2017).

As informações podem ser apreendidas cognitivamente por meio de conhecimento e das crenças. O conhecimento visa a experimentação das proposições com o objetivo da análise de determinado conteúdo, buscando determinada lógica ao que foi apreendido, ao passo que as crenças possuem caráter psicológico e subjetivo, envolvem pensamentos, sentimentos e comportamentos e não teorias (KRÜGER, 1995). Assim, para serem aceitas, as crenças dependem da disposição cognitiva e afetiva para que uma informação seja apreendida

pelo sujeito e não do resultado da testagem. Se o sujeito a reconhecer como verdadeira, a informação será validada (KRÜGER, 1995). “As crenças cognitivas são proposições simples, que podem se apresentar de forma consciente ou inconsciente, e só podem ser identificadas através de uma inferência do que a pessoa diz ou faz.” (JOÃO; LOURENÇO, 2017, p. 13).

Podem ser organizadas, sem uma lógica formal, em um ‘sistema de crenças’ que abrange todas as crenças de uma pessoa (KRÜGER, 1995). Há nesse sistema de crenças uma hierarquização classificada de acordo com a dimensão periférico-central. Assim, quanto mais central uma crença e quanto mais relevantes essas crenças forem para as pessoas (KRÜGER, 1986), mais elevado o grau de sua hierarquia e maior a sua resistência a mudanças. À medida que as crenças vão alcançando a periferia, vão se tornando hierarquicamente menos graduadas e oferecem menor resistência a mudanças.

O sistema total de crenças pode ser visto como uma organização de crenças que varia em profundidade, formada como um resultado da vida na natureza e na sociedade, planejado para ajudar a pessoa a manter, tanto quanto possível, um sentido de identidade do ego e do grupo estável e contínuo no tempo – uma identidade que é simultaneamente uma parte de e aparte de um meio físico e social estável. (ROKEACH, 1981, p. 9).

De acordo com João e Lourenço (2017), as crenças são passíveis de mudança. Elas sofrem influência na sociedade atual, dos meios de comunicação, que podem ser responsáveis por algumas dessas alterações de crenças.

As alterações no sistema de crenças podem estar associadas a processos terapêuticos, decepções, conversões de caráter político ou religioso e mudanças ideológicas como formas de exemplificação (KRÜGER, 1995). Essas mudanças também podem resultar de processos de socialização, em que há metas de educação de pessoas para desempenhar determinados papéis sociais, ou por meio de processos de influência e controle social que ocorrem no plano político-ideológico (KRÜGER, 1995).

Crenças, atitudes e valores são concebidos como aspectos inter-relacionados. As atitudes são definidas como “organização de crenças inter-relacionadas em torno de um objeto comum, com certos aspectos do objeto sendo o foco de atenção para algumas pessoas e outros aspectos para outras pessoas.” (ROKEACH, 1981, p. 94). Assim como as crenças, estão envolvidas por propriedades cognitivas e afetivas.

A atitude pode ser entendida como os sentimentos que se formam durante o processo de socialização favoráveis ou contrários a pessoas ou objetos com os quais o sujeito se relaciona. É composta por três construtos: o cognitivo, o afetivo e o comportamental.

A maneira como uma pessoa se comportará com relação a um objeto de uma situação dependerá, por essa razão, por um lado, das crenças e predisposições particulares ativadas pelo objeto de atitude e, por outro lado, pelas crenças ou predisposições ativadas pela situação. Nós, assim, postulamos que o comportamento social de uma pessoa deve estar sempre mediado, pelo menos, por dois tipos de atitudes – um ativado por um objeto e outro ativado pela situação. (ROKEACH, 1981, p. 102).

As atitudes podem resultar de processos de aprendizagem (reforçamento, punição, modelagem) e também sofrer influências de tendenciosidades cognitivas ao equilíbrio. “As atitudes são os gostos e as antipatias. São nossas afinidades e aversões a situações, objetos, grupos ou quaisquer outros aspectos identificáveis do nosso meio, incluindo ideias abstratas e políticas sociais.” (BEM, 1973, p.29). As atitudes podem sofrer alterações mediante a influência de pessoas ‘significativas’ que tendem a inspirar as demais pessoas com as quais interage, funcionando como modelos sociais (KRÜGER, 2011).

Os valores são construtos centrais no que se refere à crenças e atitudes, derivando daí a sua importância ao se tratar do estudo das crenças (BEM, 1973). Define-se valor como “uma preferência primitiva por, ou uma atitude positiva para com certos estados finais de existência (como igualdade, salvação, autorrealização ou liberdade) ou determinados modos amplos de conduta (como coragem, honestidade, amizade ou castidade).” (BEM, 1973, p. 33).

Os valores “são ideais, abstratos, positivos ou negativos que, não-afixados a nenhum objeto ou situação de atitude específica, representam as crenças de uma pessoa sobre os modos ideais de conduta e objetos terminais ideais.” (ROKEACH, 1981, p. 100). Os valores relacionam-se às crenças de como um indivíduo deve se comportar. Valores podem ser conscientes ou inconscientes e se pode inferi-los a partir do que as pessoas dizem ou fazem (ROKEACH, 1981). Encontra-se em menor número se comparados às crenças ou às atitudes e se organizam hierarquicamente, de acordo com sua importância.

As crenças são passíveis de mudança, podendo tornar-se mais adaptativas. As pesquisas sobre crenças e atitudes e seus processos de mudança surgiram com os teóricos da coerência cognitiva que postulavam que as pessoas tendem à coerência cognitiva e que, ao surgir a incoerência, há uma motivação para a mudança de crenças e atitudes dos sujeitos com o intuito de alinhamento de suas premissas e conclusões (BEM, 1973).

Tratando-se das crenças dos professores com relação à violência doméstica contra a criança, vivenciada pelo seu aluno, entende-se que o conhecimento de tais crenças pode favorecer nas atitudes de enfrentamento dessa problemática por parte dos professores.

3.3 – Psicologia social, crenças e violência

O tema da violência é uma questão pertinente à teoria social e também à prática política e de relacionamento entre as pessoas (JOÃO; LOURENÇO, 2017, p. 3). Há uma tentativa de relacionar a violência à condição biológica humana, ou seja, justificando sua expressão com a questão essencialmente fisiológica, mas já se admite que tal justificativa é insuficiente para a explicação desse fenômeno e que a combinação de fatores envolvidos como os biológicos, os genéticos, os psicológicos, os neurofisiológicos, os sociais e os ambientais permitem uma melhor explicação para o fenômeno da violência (JOÃO; LOURENÇO, 2017).

Compreendendo a violência como um processo implicado na relação com o outro e com aspectos culturais, inserem-se nesse contexto as crenças norteadas pelos mesmos aspectos e que se relacionam aos valores e atitudes. “Nas sociedades e em grupos sociais humanos, as crenças retratam e avaliam uma situação presente, associando às condutas das pessoas e sendo essenciais para a organização dinâmica e cultural das coletividades.” (JOÃO; LOURENÇO, 2017).

O conhecimento das crenças que dizem respeito à violência pode esclarecer sobre algumas formas estereotipadas de comportamento que embora sejam violentas, são naturalizadas e negadas pelas pessoas, como é o caso da violência doméstica contra a criança que tende a ser compreendida como a forma que os pais se utilizam para discipliná-las. Essas condutas são tomadas como expressão de amor dos pais para com seus filhos que, no âmbito de torná-los pessoas melhores, na correção de comportamentos inadequados e inaceitáveis pela comunidade em que vivem, utilizam-se de castigos físicos e psicológicos que não são reconhecidos por esses sujeitos como violência (LONGO, 2004; 2005; ALMEIDA et al., 2006; DONOSO; RICAS, 2009; PANÚCIO-PINTO, 2006).

Muitos comportamentos humanos, são influenciados pelas crenças que cada pessoa carrega consigo e as têm como verdades que orientam seu modo de agir, isso sugere que visualizar a agressão como um meio para alcançar resultados positivos é um fator de risco para a violência [...]. A violência encontra-se relacionada às normas sociais e o que se considera ou não como violento, tem origem no quadro de referência de cada sujeito. (JOÃO; LOURENÇO, 2017, p. 14).

As crenças tornam-se as responsáveis pelas atitudes humanas. Sendo assim, a base para a intervenção da psicologia social na mudança de comportamento, entende-se não como um componente da natureza humana, mas um comportamento socialmente construído e influenciado culturalmente. A violência precisa ser compreendida “através das condutas

humanas que lhe estruturam juntamente aos sistemas simbólicos que lhes oferecem sentido.” (JOÃO; LOURENÇO, 2017, p.7).

As crenças compartilhadas por um determinado grupo podem influenciar suas atitudes e comportamentos (KRÜGER, 1995; JOÃO; LOURENÇO, 2017). As crenças dos professores com relação à violência doméstica contra a criança podem implicar na forma como eles reagem a essa situação. A atitude diante o caso de violência envolvendo seu aluno pode ser de omissão a partir da crença de que a família está utilizando-se de medidas educacionais com relação à criança, ainda que essas práticas sejam violentas, ou o professor pode cumprir com o seu papel social e cidadão, reconhecendo a violência como medida inaceitável na educação das crianças e tomando a atitude de proteção ao seu aluno.

O enfrentamento da violência passa pelo sistema de crenças culturalmente estabelecidas do que é violência, sistema esse que precisa ser conhecido e, em alguns casos, modificado. (GEBARA; LOURENÇO, 2008, p. 33)

4 - LÓCUS DA PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 – Corumbá – MS

A pesquisa foi realizada na cidade de Corumbá, localizada na região sul do Pantanal Sul-mato-grossense. Fundada em 1778, seu nome de origem tupi-guarani – *Curupah* - significa “lugar distante” (IBGE, 2017). Corumbá possui cerca de 60% de seu território composto pelo bioma do pantanal, sendo assim, também chamada de “Capital do Pantanal”. Essa região é uma das mais exuberantes e diversificadas reservas naturais do planeta e a planície alagável mais importante da América do Sul (IBGE, 2017).

A fauna pantaneira é bastante diversificada, abriga animais como o jacaré, a onça pintada, a arara-azul, peixes, capivaras, cervos do pantanal, garça, tuiuiú, antas, em que no ano de 1988, o Pantanal foi intitulado pela Constituição Federal como Patrimônio Nacional. No mesmo ano, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) reconheceu o pantanal como Patrimônio da Humanidade e Reserva da Biosfera, o que faz com que a região seja de grande importância para a preservação da biodiversidade, considerado um dos maiores centros de reprodução da fauna das Américas (PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ, 2012).

Corumbá é uma cidade importante para o Brasil, em termos históricos, por ter sido palco da Guerra do Paraguai (1864 – 1870) arrasada pelas tropas de Solano Lopes em 1865 e retomada e reconstruída a partir de 1870 pelo tenente coronel Antônio Maria Coelho. A cidade passou a receber grande contingente de imigrantes europeus e sul-americanos que desenvolveram a região, tendo o Porto de Corumbá considerado o terceiro maior da América Latina até o ano de 1930 (PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ, 2012).

No início do século XX, com a chegada da estrada de ferro, Corumbá perdeu um pouco da expressão devido à mudança do eixo comercial do sul do Estado (que até então era o de Mato Grosso), para a cidade de Campo Grande, que atraiu os grandes comerciantes locais. Diante disso, Corumbá passou a priorizar as atividades mineradoras e agropecuárias e de pesca como principais atividades comerciais. A mineração começou na década de 1940, com a exploração das jazidas de calcário, importante para a fabricação do cimento e outros minérios. Na década de 1970, iniciou-se as atividades de turismo na região (PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ, 2012).

A cidade é considerada uma das mais importantes em termos geográficos, econômicos e populacionais do Estado de Mato Grosso do Sul, sendo a quarta cidade do Estado⁹ em termos populacionais (IBGE, 2010).

Corumbá possui tríplice fronteira à oeste com o Paraguai e com a Bolívia, com as divisas que se dão, respectivamente, por meio do rio Paraguai e por via terrestre (fronteira seca). Essa facilidade de acesso possibilita um grande fluxo diário de pessoas (sobretudo de brasileiros e bolivianos), de culturas, línguas, crenças, atitudes, valores e costumes que se influenciam e se afetam reciprocamente (COSTA, 2015, p. 37).

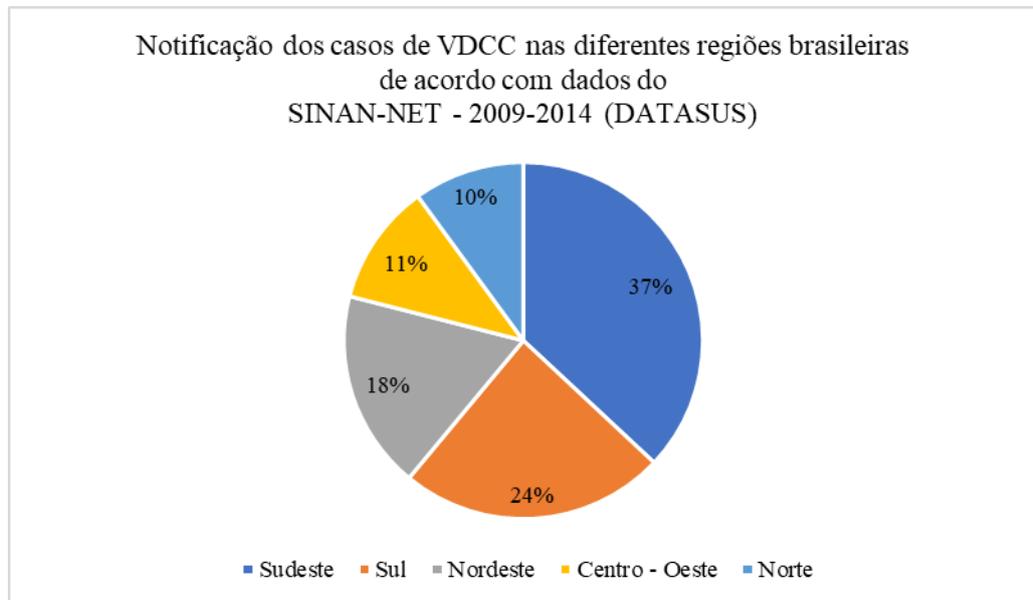
A cidade de Corumbá conta com uma estrutura formada por dezesseis escolas públicas municipais de ensino fundamental, localizadas na área urbana, e outras sete escolas rurais na REME. Essas escolas atendem a um total de 9.480 crianças matriculadas no ensino fundamental (1º ao 9º ano), tendo 6.698 matrículas, no período parcial, e 2.782 em período integral. Dessas, 8.201 crianças estudam em escolas localizadas na área urbana e 1279 nas escolas rurais (INEP, 2017). Com relação às escolas selecionadas para a pesquisa, embora todas se encontrem na área urbana da cidade, elas localizam-se em bairros afastados da região central da cidade.

4.2 – As estatísticas envolvendo a notificação dos casos de violência doméstica contra a criança no Estado de Mato Grosso do Sul e na cidade de Corumbá

Com relação às estatísticas envolvendo a violência doméstica contra a criança, nas cinco regiões brasileiras, de acordo com dados do SINAN-NET (2009-2014), observa-se que a região Sudeste assume a liderança do número de notificações com 37%, seguida pela região Sul com 24%; a região Nordeste aparece em terceiro lugar com 18% das notificações; a Centro-Oeste e Norte são as que possuem menores índices de notificação com 11% e 10% dos registros, respectivamente, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

⁹ De acordo com dados do site do IBGE (2010), Campo Grande é a cidade com maior população (863.982 habitantes), seguida por Dourados (215.486 habitantes) e Três Lagoas (115.561 habitantes).

Gráfico 1 – Notificação dos casos de Violência Doméstica Contra a Criança (VDCC) nas diferentes regiões brasileiras



Fonte: Elaboração pela autora. “Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança”

A região Centro-Oeste é uma das que apresenta os menores índices de notificação dos casos de violência doméstica contra a criança, no entanto, uma informação chama a atenção com relação ao estado de Mato Grosso do Sul. Em termos populacionais, segundo dados do IBGE (2010), o referido estado encontra-se na vigésima primeira posição comparado aos demais Estados da federação (com 1,3% da população brasileira total, conforme projeção do IBGE para o ano de 2016). Porém, Mato Grosso do Sul, no que diz respeito às notificações dos casos de violência doméstica contra a criança, aparece em primeiro lugar quando se calcula a taxa de notificações entre as 26 Unidades da Federação e o Distrito Federal a cada 100.000 habitantes. Tal situação é ilustrada na tabela abaixo que identifica os dez primeiros Estados brasileiros em taxa de notificação:

Tabela. 1: Taxa de notificação de Violência Doméstica contra a Criança (VDCC) nos 10 Estados com maiores índices por 100 mil habitantes

Período: 2009 a 2014 – Faixa etária considerada: 0 – 14 anos			
UF	POPULAÇÃO	NOTIFICAÇÕES	TAXA DE NOTIFICAÇÃO
MS	2.682.386	9.792	365,05
AC	816.687	1.579	193,34
PR	11.242.720	20.343	180,94
RR	514.229	820	159,46
DF	2.977.216	4.744	159,34
RS	11.286.500	17.701	156,83
AM	4.001.667	6.270	156,68
PE	9.410.336	11.223	119,26
TO	1.532.902	1.799	117,36
SC	6.910.553	7.541	109,12

Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) e Ministério da Saúde - DATASUS – SINAN – NET – 2017.

De acordo com dados fornecidos pelo SINAN, entre os anos de 2009 e 2014, Mato Grosso do Sul registrou o total de 9.794 notificações envolvendo a violência contra a criança, sendo que a microrregião do baixo Pantanal que abrange as cidades de Ladário, Corumbá e Porto Murtinho (IBGE, 2017) foi a segunda microrregião geográfica do estado com maiores índices de notificação (1.035), correspondendo a 10,5% dos registros superada apenas pela microrregião de Campo Grande (IBGE, 2017) com 7.230 casos, ou seja, 73,8%. Ao considerarmos que Corumbá possui a quarta posição em número de população no Estado, entende-se que os índices da microrregião do baixo pantanal podem ser considerados altos. Os dados analisados demonstram que os demais 18% de registros sobre violência doméstica estão distribuídos nos demais 77 municípios do estado de Mato Grosso do Sul, o que denota uma ínfima notificação dos casos pelos serviços de saúde.

Assim como apontado pelos dados em nível nacional no Mato Grosso do Sul, segundo o SINAN, entre os anos de 2009 e 2014, 66% dos casos de violência doméstica notificados contra crianças na faixa etária de 0 a 14 anos ocorrem nas próprias residências das vítimas. No Estado, com relação ao tipo de violência doméstica notificada, a maioria dos casos envolvem a negligência e o abandono com 5.777 casos notificados, seguida pela violência física com 2.703; a violência sexual com 1.535 casos e a violência psicológica aparece como a menos notificada pelo serviço de saúde com 1.394 casos. As principais agressoras são as mães (5.365

casos), seguidas pelos pais (3.637), pelos amigos e conhecidos (969) e padrastos (427 casos). Irmãos (226), cuidadores (217) e madrastas (66) são os agressores apontados com menores frequências.

A partir da informação acima, percebe-se o quanto a questão envolvendo a violência doméstica contra a criança no Mato Grosso do Sul precisa ser discutida e analisada. Torna-se imprescindível a adoção de medidas, com base em conhecimentos científicos, que possam favorecer ações de enfrentamento a esse tipo de violência contra a criança em todo o Estado.

No que toca os índices de violência doméstica contra a criança na cidade de Corumbá, apontados também pelo DATASUS SINAN-NET, de 2009 a 2014, 822 crianças e adolescentes na faixa etária compreendida de 0 a 14 anos foram atendidas pelo serviço de saúde local, vítimas de violência doméstica. O dado corresponde a 8,4% dos casos notificados pelo Estado de Mato Grosso do Sul. Dentre os tipos de violência doméstica notificados, na mesma faixa etária, destaca-se o alto índice de negligência e abandono, com 533 casos, a violência física com 177 notificações, a violência sexual correspondendo a 95 casos e a violência psicológica com 33 notificações. O local de ocorrência da violência mais notificada foi a própria residência da criança com 481 notificações e outros locais foram apontados por 309 registros. A principal agressora também é a mãe em 477 casos notificados, seguida pelo pai, com 295 registros. Amigos e conhecidos da criança figuram em 99 registros. Os irmãos (36), padrastos (19), cuidadores (7) e madrastas (4) são as pessoas que menos aparecem como agressores nas notificações.

Importante considerar que tais estatísticas se baseiam nos casos atendidos pelos serviços de saúde, podendo não corresponder à realidade uma vez que se acredita que em muitas situações as vítimas não recorrem a esses serviços e que, em outros, sequer é feita a notificação a algum órgão de defesa dos direitos da criança e do adolescente como o Conselho Tutelar, a Polícia Militar ou Civil, o Ministério Público, entre outros serviços de atendimento no âmbito da assistência social: CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) ou CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social).

4.3 – Uma breve revisão dos estudos brasileiros sobre violência doméstica contra a criança na área da educação

Partindo da revisão de literatura realizada para esse estudo, observou-se que a temática da violência doméstica contra a criança é um assunto ainda pouco estudado no ambiente escolar, embora já seja discutido. De uma forma geral, envolve dificuldades no manejo dessas situações por parte dos professores e demais profissionais das instituições de ensino (VAGOSTELO et al., 2003; 2006; GOMES; FONSECA, 2005; GARBIN et al., 2010; RISTUM, 2010; SIQUEIRA et al., 2012; BAZON; FALEIROS, 2013; ANDO; FELDMANN, 2013; MEZZALIRA; GUZZO, 2015; DONAT et al., 2016).

Ao investigar o conhecimento dos professores com relação à violência doméstica contra a criança e as atitudes desses profissionais ao se depararem com essa situação envolvendo seus alunos, pesquisadores diferentes, estudando realidades distintas, alcançaram resultados muito semelhantes.

Verificou-se que esses profissionais conseguem identificar os casos de violência doméstica contra seus alunos. No que diz respeito às medidas tomadas por esses profissionais, na maioria dos casos investigados, a notificação aos órgãos oficiais de proteção a crianças e adolescentes não é realizada, conforme previsto em lei. De uma forma geral, as estratégias adotadas pelos professores e instituições escolares são semelhantes e envolvem a orientação dos pais. Uma resposta comum por parte dos professores como justificativa da ausência da notificação é a falta de confiança nos órgãos que compõem o sistema de proteção de crianças e adolescentes. Nesses estudos, há o apontamento da lacuna existente no processo de formação dos professores (sendo esta inicial ou continuada) e a sugestão de programas de qualificação sobre o tema da violência doméstica contra a criança voltados para os profissionais que atuam na educação. (GOMES; FONSECA, 2005; VAGOSTELO et al., 2003; 2006; RISTUM, 2010; GARBIN et al., 2010; SIQUEIRA et al., 2012; BAZON; FALEIROS, 2013).

Pesquisa que diz respeito às ações de enfrentamento dos professores que vivenciam situações de violência doméstica envolvendo seus alunos encontrou sete estratégias adotadas a saber: 1) a notificação aos órgãos de proteção; 2) o encaminhamento a outros profissionais; 3) intervenções com as famílias; 4) resistências por parte dos professores e equipe pedagógica em buscar as informações sobre a criança; 5) resistência também da equipe em conversar com a família; 6) denúncias realizadas de forma anônima e 7) a postura assistencialista diante dos casos (MEZZALIRA; GUZZO, 2015).

Estudos envolvendo a formação de professores, no que toca a temática da violência doméstica contra a criança, apontam que os profissionais da educação compreendem que é imperativa a intervenção por parte da escola nessas situações, porém esses esclarecem que há a necessidade de programas de formação de professores que desenvolvam nesses profissionais as habilidades necessárias para lidar com essas situações no contexto escolar e para que eles se sintam seguros em tomar as medidas necessárias, visando a proteção da criança (ANDO; FELDMANN, 2013; ANDO, 2015).

Pesquisas afirmam que os profissionais da educação consideram as escolas como um local de proteção para as crianças, porém ressaltam as dificuldades desses em identificar situações de violência doméstica e a correta condução do caso, quando esse é identificado. (PEREIRA et al., 2008; ELSESEN et al., 2011; DONAT et al., 2016). O estudo de Elsen et al. (2011) demonstra que os professores compreendem que se seus conhecimentos sobre a temática da violência doméstica contra a criança fossem suficientes para a identificação dos casos, eles poderiam ter uma participação mais significativa no número de notificações desses casos (ELSESEN et al., 2011).

Em pesquisa envolvendo o currículo escolar comprometido com a justiça social, apontam-se essa medida como positiva no enfrentamento da violência doméstica contra a criança (PONCE; NERI, 2015).

Pesquisas apontam que os professores tendem a perceber a violência doméstica contra a criança como prática educativa adotada por pais e responsáveis não considerando tais medidas como crime e, dessa forma, tornando-se omissos diante das situações de violência doméstica que envolvem seus alunos (LONGO, 2004; 2005; ALMEIDA, et al., 2006; DONOSO; RICAS, 2009). Alguns professores se identificam com os pais agressores, pois adotam no ambiente doméstico as mesmas medidas violentas para a educação de seus próprios filhos (PANÚCIO-PINTO, 2006). Essa falta de repertório não violento na disciplina de crianças, aliada a crenças equivocadas sobre o que é educar e sobre legislação e mecanismos de defesa de crianças, também impedem que os professores adotem uma postura protetora e legal diante de seus alunos vítimas de violência doméstica.

Em estudos que tratam das práticas educativas parentais, as práticas coercitivas e violentas adotadas como medidas educativas por pais, vistas por esses com naturalidade para a educação das crianças são, na verdade, práticas que impactam o processo de ensino-aprendizagem das crianças e apresentam outras consequências negativas para o seu desenvolvimento, levando a comportamentos agressivos, baixa autoestima, entre outros (PATIAS et al., 2012).

Ao investigar as consequências da violência doméstica sofridas na infância, as pesquisas indicam risco de desenvolvimento de transtornos mentais e psiquiátricos em crianças e adolescentes, baixas autoestima e falta de motivação para frequentar a escola (CAMPEIZ; ARAGÃO, 2013; HILDEBRAND, 2012; 2015).

As punições corporais foram consideradas pelos profissionais da educação como práticas educativas parentais apropriadas em algumas pesquisas (LONGO, 2004; 2005). O mesmo pesquisador investigou manuais de educação familiar publicados no Brasil entre 1981 e 2000, encontrando em 28% desses, posições favoráveis à punição física como prática educativa parental (LONGO, 2004).

A investigação sobre as práticas educativas parentais envolvendo o uso de castigo físico contra as crianças indica que, de uma forma geral, os pais percebem tais medidas como formas de educar seus filhos. Os pesquisadores apontaram que o uso de violência física contra a criança utilizada como prática educativa relaciona-se a traços históricos e culturais que a fortalecem (DONOSO; RICAS, 2009; RICAS; DONOSO, 2010).

Os pais que se utilizam de práticas violentas como medidas educativas apontam que os comportamentos das crianças que desencadeiam esse tipo de punição seriam a desobediência, o furto cometido por eles, o desemprego dos pais, a imposição de sua vontade e o fato de terem sofrido esse tipo de violência durante a sua infância (CARMO; HARADA, 2006).

A falta de repertório de práticas educacionais alternativas às violentas foram identificadas em pais que haviam sido denunciados ao Conselho Tutelar, segundo pesquisa (OLIVEIRA; CALDANA, 2009). As noções de educação e disciplina investigadas em pais que agrediam os filhos encontrou o mesmo resultado: falta de repertório de práticas educativas mais efetivas por esses responsáveis (SOUZA, 2006).

Estudos sugerem que lacunas na formação acadêmica e continuada de professores comprometem a adoção de atitudes assertivas, preventivas e protetivas às crianças vítimas de violência doméstica (VAGOSTELO et al., 2003; 2006; GOMES; FONSECA, 2005; ALMEIDA et al., 2006; GARBIN et al., 2010; SIQUEIRA et al., 2012; BAZON; FALEIROS, 2013; ANDO; FELDMANN, 2013; PONCE; NERI, 2015).

Além de considerar as limitações na formação dos professores, as pesquisas apontam a falta de confiança por parte desses e dos demais profissionais da educação nos órgãos que compõem o sistema de proteção de crianças e adolescentes, o que inviabiliza a notificação pela escola dos casos de violência doméstica contra a criança aos órgãos de proteção (VAGOSTELO et al., 2003; 2006; GOMES; FONSECA, 2005; GARBIN et al., 2010; ELSEN, et al., 2011; SIQUEIRA et al., 2012; BAZON; FALEIROS, 2013).

Diante do exposto, percebe-se que os estudos nacionais apontam resultados semelhantes. De uma forma geral, as pesquisas indicam que os professores são capazes de identificar os alunos vítimas de violência doméstica, mas há uma deficiência na notificação desses casos aos órgãos de proteção de crianças e adolescentes por parte das escolas. Ressaltam-se as dificuldades enfrentadas pelos professores na tomada de medidas protetivas assertivas que se relacionam de acordo com sua percepção a lacunas na sua formação. Esses profissionais sugerem a formação continuada como estratégica para a alteração desse quadro. Estudos indicam que a violência doméstica contra a criança está inserida no contexto histórico, cultural e social brasileiro. Associa-se ao estilo parental, considerada por muitos profissionais da área da educação, como uma forma de educar aceitável e, por esse motivo, nem sempre é considerada uma questão de violação de direitos por esse público.

4.4 – O percurso metodológico

4.4.1 – A pesquisa

Uma pesquisa qualitativa, de cunho social, estudo de caso e do tipo exploratória

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa que envolve a investigação de aspectos subjetivos. A pesquisa qualitativa se origina de trabalhos desenvolvidos por antropólogos e sociólogos na tentativa de estudar as comunidades humanas (TRIVIÑOS, 1987). Surgiu para suprir a necessidade de trazer respostas a questões particulares, tratando daquilo que não se pode quantificar (MINAYO, 2012). Assim, a pesquisa qualitativa

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2012, p. 21).

A pesquisa social trata do “processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.” (GIL, 2008, p. 26). Realidade essa que abrange tudo aquilo que diz respeito aos seres humanos e suas relações interpessoais e com instituições.

Para Minayo (2008), a investigação social envolve os registros relativos à historicidade humana, contendo sua cultura particular, os acontecimentos diversos e seus componentes materiais e os simbólicos.

Trabalhar dentro dos marcos das ciências sociais significa enfrentar o desafio de manejar ou criar (ou fazer as duas coisas ao mesmo tempo) teorias e instrumentos capazes de promover a aproximação da suntuosidade e da diversidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. (MINAYO, 2008, p. 42).

A presente pesquisa não teve pretensão de generalizar seus resultados para toda a cidade de Corumbá, mas fez referência à realidade de uma pequena amostra de coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental (anos iniciais), em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Corumbá, que correspondem a um recorte da realidade, caracterizando a pesquisa como estudo de caso.

A pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um caso) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio de coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação (por ex., observações, entrevistas, material audiovisual e documentos e relatórios) e relata uma descrição do caso e temas do caso. (CRUSWELL, 2014, p. 86).

Para Yin (2005), o estudo de caso “surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos.” (YIN, 2005, p. 20). Esse autor define o estudo de caso como uma pesquisa empírica “que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2005, p. 32).

Por proporcionar uma visão aproximada e geral de um fato determinado, sendo que o tema escolhido é ainda pouco explorado, impossibilitando a formulação de hipóteses precisas (GIL, 2008), a pesquisa é de caráter exploratório. A pesquisa exploratória permite que o pesquisador amplie sua experiência em relação a um determinado problema (TRIVIÑOS, 1987).

4.4.2 – A AMOSTRA

Segundo Gil (2008), “as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-lo em sua totalidade.” (GIL, 2008, p. 89). Por esse motivo, em algumas pesquisas são empregadas amostras que correspondem a uma pequena

seleção dos sujeitos que integram o universo. Na pesquisa qualitativa, a representatividade da amostra não se baseia no critério numérico (DESLANDES, 2012).

A amostra, nesse estudo, foi composta de acordo com os critérios de seleção definidos pelo pesquisador, de forma não probabilística (GIL, 2008). Dentre os tipos de amostragem não-probabilísticas, essa pesquisa adotou aquele considerado por acessibilidade ou conveniência em que o “pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo.” (GIL, 2008, p. 94).

Partindo desse pressuposto, foram selecionadas quatro escolas públicas da Rede Municipal de Educação (REME) de Corumbá. O critério utilizado para essa seleção baseou-se em informações do Conselho Tutelar com relação aos bairros da cidade com as maiores frequências de notificação de casos de violência doméstica contra a criança no primeiro semestre do ano de 2017. Às quatro escolas selecionadas foram atribuídos nomes de pássaros comuns na região pantaneira: Escola Tuiuiú, Escola Arara, Escola Tucano e Escola Garça com a finalidade de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Essas escolas ficam localizadas em bairros diferentes, todas distantes do Centro da cidade com população, de uma forma geral, com baixo poder aquisitivo. Os bairros de algumas escolas selecionadas eram carentes de estrutura asfáltica, de projetos sociais e áreas de lazer.

Em cada uma dessas escolas foram entrevistados dois professores do ensino fundamental (anos iniciais) e a respectiva coordenadora pedagógica. No total, participaram como sujeitos oito professores e quatro coordenadoras pedagógicas. Além do critério de lecionar em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, optou-se preferencialmente pelos sujeitos que tivessem filhos.

A justificativa para a seleção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental relaciona-se à faixa etária das crianças com as quais esses professores atuam (6 a 10 anos), pois a intenção era verificar as crenças dos professores em relação à violência doméstica contra a criança, que é a pessoa na faixa etária compreendida entre 0 e 12 anos (BRASIL, 1990). A preferência por professores, que fossem também pais, deveu-se a aplicação do Inventário de Estilos Parentais (GOMIDE, 2014) que trata da forma que os pais adotam para educar seus filhos.

Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1) e a Autorização para a gravação em áudio da entrevista (APÊNDICE 2). Essa gravação teve o objetivo único de facilitar a sistematização do conteúdo dos dados obtidos pelas respostas dos sujeitos para a sua posterior análise. Tais consentimentos se fizeram

necessários para a participação na pesquisa, de acordo com as determinações do Conselho Nacional de Saúde, por meio da Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras das pesquisas envolvendo seres humanos e da Resolução 510 de 07 de abril de 2016 que trata das questões éticas com relação às pesquisas especificamente das ciências humanas e sociais envolvendo seres humanos.

A pesquisa teve seu projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no dia 31 de agosto de 2017, obtendo no dia 27 de outubro de 2017, parecer favorável nº 2.354.285.

4.4.3 – Os instrumentos

A coleta de dados se deu por meio da utilização de três instrumentos distintos. Um Questionário socioacadêmico (Apêndice 3), e o Inventário de Estilos Parentais – IEP (GOMIDE, 2014) que se encontra no Anexo 1, os quais foram aplicados anteriormente à entrevista. As entrevistas seguiram um Roteiro (Apêndices 4 e 5)¹⁰ previamente estabelecido. O roteiro de entrevistas é “uma lista de temas que desdobram os indicadores qualitativos de uma investigação.” (MINAYO, 2008, p. 189).

O questionário socioacadêmico utilizado foi composto por 23 perguntas fechadas e encontra-se no apêndice 3. Essas questões permitiram traçar os perfis sociais e acadêmicos dos sujeitos participantes da pesquisa, caracterizando o grupo de sujeitos pesquisados de acordo com seus traços gerais (TRIVIÑOS, 1987).

Sobre o Inventário de Estilos Parentais – IEP (Gomide, 2014) – trata-se de um instrumento de investigação psicológica, de uso restrito do profissional psicólogo, devidamente habilitado para sua utilização. Foi elaborado pela psicóloga Paula Inez Cunha Gomide, no ano 2004, com parecer favorável emitido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) em plenária de 02 de julho de 2005, conforme informações do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) do CFP, publicado em 2005, não sofrendo alterações nas edições posteriores.

De acordo com a Resolução do CFP nº 002/2003, os testes psicológicos são:

¹⁰ No roteiro utilizado nas entrevistas com coordenadores, foram acrescentadas duas questões específicas sobre a sua função. Assim, o Anexo 4 corresponde ao roteiro utilizado com os professores e, o 5, ao utilizado com os coordenadores.

Instrumentos de avaliação ou mensuração de características psicológicas, constituindo-se um método ou técnica de uso privativo do psicólogo, em decorrência do que dispõe o § 1º do Art. 13 da Lei n.º 4.119/62. [...] Parágrafo único. Para efeito do disposto no caput deste artigo, os testes psicológicos são procedimentos sistemáticos de observação e registro de amostras de comportamentos e respostas de indivíduos com o objetivo de descrever e/ou mensurar características e processos psicológicos, compreendidos tradicionalmente nas áreas emoção/afeto, cognição/inteligência, motivação, personalidade, psicomotricidade, atenção, memória, percepção, dentre outras, nas suas mais diversas formas de expressão, segundo padrões definidos pela construção dos instrumentos. (Redação dada pela Resolução CFP nº 005/2012) (CFP, RESOLUÇÃO 002/2003, art. 1º).

O uso do IEP, nessa pesquisa, teve a finalidade de conhecer o estilo parental dos sujeitos para correlacioná-los às suas crenças sobre a violência doméstica contra a criança durante as análises dos dados. Não se pretendeu aprofundar a temática sobre estilos parentais nessa pesquisa, mas apenas acrescentar uma informação ao perfil dos sujeitos enriquecendo as análises.

Segundo Gomide (2014), o IEP possui duas formas de aplicação: uma destinada aos pais sobre as práticas educativas adotadas em relação ao (s) filho (s) e outra destinada aos filhos, que respondem às práticas educativas utilizadas por seus pais. Nessa pesquisa, foi utilizada apenas a primeira forma descrita, o IEP – Práticas educativas maternas e paternas – Auto aplicação (Anexo 1) que foi aplicada aos professores sujeitos da pesquisa. Esse inventário possui indicação para o uso em pesquisas e na prática clínica psicológica (GOMIDE, 2014).

O IEP possui 42 questões que correspondem às sete práticas educativas do modelo proposto por Gomide (2014), sendo duas práticas educativas positivas (a monitoria positiva e o comportamento moral) e cinco práticas educativas negativas (punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e o abuso físico). As primeiras, ou seja, as práticas educativas positivas, correspondem a um estilo parental de educação não violento, com um repertório de práticas que envolve a supervisão e o estabelecimento de limites, de forma clara, com base no diálogo e no afeto. As práticas educativas negativas, por sua vez, relacionam-se a práticas educativas que envolvem estratégias consideradas violentas (GOMIDE, 2014).

A partir da correção dos inventários, calcula-se um Índice de Estilo Parental (IEP) que indica um estilo parental entre quatro: estilo parental ótimo, estilo parental bom, estilo parental regular e estilo parental de risco. Os dois primeiros estilos parentais indicam uma relação educativa positiva entre pais e filhos com a adoção, por parte dos pais, de mais práticas educativas positivas. Os dois últimos, o regular e o de risco, apontam para

dificuldades nessa relação de educação, indicando que as práticas educativas adotadas por esses pais podem ser abusivas e representar até mesmo um risco para os filhos, pois eles se utilizariam em maior escala de práticas educativas negativas. Evidencia-se um repertório composto por medidas violentas na educação das crianças e adolescentes.

Para os casos em que se verifica os estilos parentais regular e de risco, o inventário sugere a participação desses pais em grupos de treinamentos e o atendimento psicoterapêutico para que possam aprender a lidar com suas dificuldades, envolvendo as práticas educativas. O IEP foi utilizado nessa pesquisa como instrumento complementar à entrevista¹¹, com o objetivo e enriquecer as discussões com relação às crenças dos sujeitos sobre a violência doméstica contra a criança.

4.4.4 – As entrevistas

Gil (2008) considera a entrevista uma forma de interação social e a define como a “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” (GIL, 2008, p. 109). Trata-se de uma técnica amplamente utilizada em pesquisas sociais. Segundo Cruz Neto (2012), é por meio da entrevista que o pesquisador “busca obter informes contidos na fala dos atores sociais.” (CRUZ NETO, 2012, p. 57).

Nessa pesquisa, as entrevistas foram realizadas individualmente e previamente agendadas com os sujeitos de acordo com sua disponibilidade de horários. A duração média da entrevista foi de vinte minutos cada. Foram realizadas entre os dias 07 e 17 de novembro de 2017, nas respectivas escolas em que os sujeitos atuavam.

Para esse estudo, optou-se por entrevistas do tipo semiestruturadas, ou seja, aquelas que “se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre os temas desejados.” (SAMPIERE et al., 2013, p. 426).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio por meio de aparelho específico para esse tipo de gravação. Essas foram autorizadas pelos sujeitos em formulário específico (APÊNDICE 1).

Embora as entrevistas tenham sido autorizadas pelos diretores das instituições de ensino que informaram dispor de ambiente livre de ruídos onde essas pudessem ser realizadas,

¹¹ Mais informações sobre a utilização do IEP na seção 4 que trata do percurso metodológico.

na hora da entrevista, não foi isso o que aconteceu. Apenas na escola Tuiuiú houve a disponibilização de sala para que as mesmas fossem realizadas. Nas demais escolas, foram realizadas no pátio ou em um canto na sala de professores.

Em todas as escolas selecionadas, as entrevistas foram agendadas. Porém, esse agendamento prévio não impediu que os professores fossem pegos de surpresa. Não houve o contato prévio da direção com os profissionais a serem entrevistados, conforme havia sido acordado. Isso gerou desconforto nos entrevistados (embora todos tenham aceitado participar como sujeitos da pesquisa de forma espontânea) e, na pesquisadora, que percebeu certo descaso com relação à sua pesquisa por parte da direção das escolas.

Os professores, de uma forma geral, procuraram responder ao questionário e ao inventário de forma colaborativa e participaram da entrevista demonstrando boa vontade. As coordenadoras demonstraram mais resistência, evitando ser as primeiras a serem entrevistadas e colocando empecilhos nos horários disponíveis; embora tenham sido em todas as escolas as últimas a participar, nenhuma se recusou.

4.4.5 – Análise e interpretação dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio da triangulação de métodos que consiste na “utilização de diferentes fontes e métodos de coleta.” (SAMPIERE, 2013, p. 446). A triangulação de métodos propicia a integração objetiva e subjetiva nos processos de pesquisa, permitindo um aprofundamento na discussão interdisciplinar, com interatividade e intersubjetividade (MINAYO, 2008).

A análise permite a organização dos dados a fim de fornecer respostas ao problema proposto e a interpretação na qual visa buscar uma ampliação do sentido das respostas, o que é possível por meio da correlação das respostas aos conhecimentos obtidos anteriormente (GIL, 2008).

Foi utilizada a técnica da análise de conteúdo para a interpretação das entrevistas. Krüger (2011) recomenda que na investigação empírica das crenças o material obtido, (a transcrição das entrevistas), deve ser analisado de acordo com o seu conteúdo. Bardin (1970) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1970, p. 42).

Os dados obtidos a partir do questionário foram descritos com base na frequência das respostas dos sujeitos entrevistados. Sua função foi traçar o seu perfil socioacadêmico.

Os estilos parentais dos participantes da pesquisa, obtidos por meio da correção do IEP, foram descritos e analisados em conjunto às respostas da entrevista.

As entrevistas foram transcritas de forma integral para sua posterior análise de conteúdo. Inicialmente, foram criados quatro eixos de sentido com base nas perguntas do roteiro de entrevistas, a saber: eixo 1: “crenças sobre a violência doméstica contra a criança”; eixo 2: “crenças com relação aos aspectos familiares envolvidos na violência doméstica contra a criança”; eixo 3: “crenças acerca dos mecanismos legais de proteção à criança” e eixo 4: “crenças sobre as estratégias de enfrentamento à violência doméstica contra a criança”.

A partir da criação desses eixos, iniciou-se a divisão em categorias. Essa etapa corresponde à análise categorial em que se considera a totalidade do texto, fazendo classificações (BARDIN, 1970). A categorização torna possível a análise das respostas dos sujeitos com base nas suas semelhanças e diferenças.

Assim, o eixo 1 foi subdividido em quatro categorias de análise: 1 – “o que os profissionais compreendem por violência doméstica contra a criança”; 2 – “os tipos de violência doméstica contra a criança que eles reconhecem”; 3 – quais os sinais de violência doméstica eles percebem nas crianças” e 4 – “quem eles acreditam ser os agressores”.

No eixo 2 obteve-se três categorias: 1 – “o que percebem no perfil da família”; 2 – “o que percebem no perfil da criança vítima” e 3 – “como eles entendem a forma de educar dos pais agressores”.

O eixo 3 foi composto por quatro categorias: 1 – “opinião sobre o ECA”; 2 – “posição com relação à Lei da Palmada”; 3 – “os órgãos de proteção à criança que conhece em Corumbá” e 4 – “como consideram o funcionamento dos órgãos de defesa em Corumbá”.

No eixo 4 foram identificadas quatro categorias. São elas: 1 – “dificuldades e formas de lidar com a violência doméstica contra a criança envolvendo os alunos” e 2 - “lacunas e sugestões para intervenções efetivas”, sendo que as duas próximas categorias só se aplicam às coordenadoras que tinham duas questões a mais que os professores no roteiro de entrevistas, conforme elucidado anteriormente. São as categorias: 3 – “intervenções realizadas pela escola” e 4 – “medidas preventivas propostas pela escola”.

Essa forma de organização das respostas em categorias facilita o processo de classificação das respostas em diferentes “gavetas” de sentido (BARDIN, 1970).

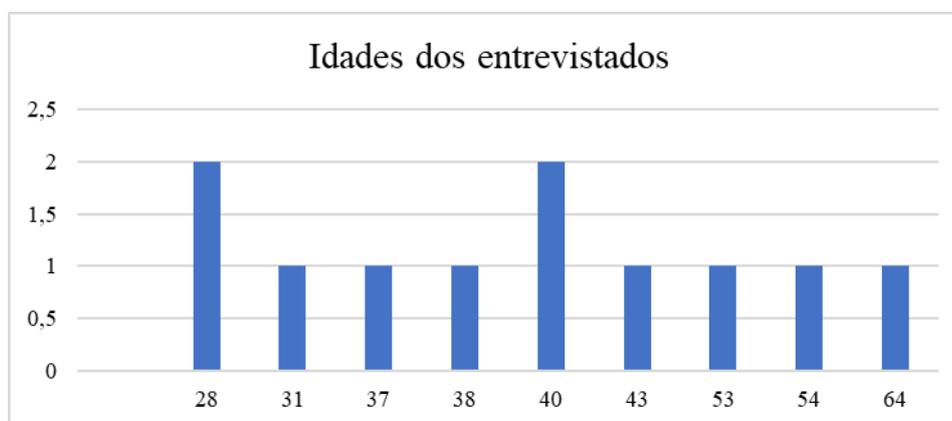
As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1970, p. 117).

4.5 – Descrição da amostra

A amostra participante do estudo foi composta de oito professores e quatro coordenadores pedagógicos do ensino fundamental anos iniciais de quatro escolas públicas da rede municipal de ensino (REME), da cidade de Corumbá. Em cada uma das escolas foram entrevistados dois professores e um coordenador, totalizando doze sujeitos.

A idade média desses sujeitos foi de 41,3 anos com os extremos entre 28 anos (inferior) e 64 anos (superior). Apenas um sujeito era do sexo masculino.

Gráfico 2 – Idade dos profissionais entrevistados



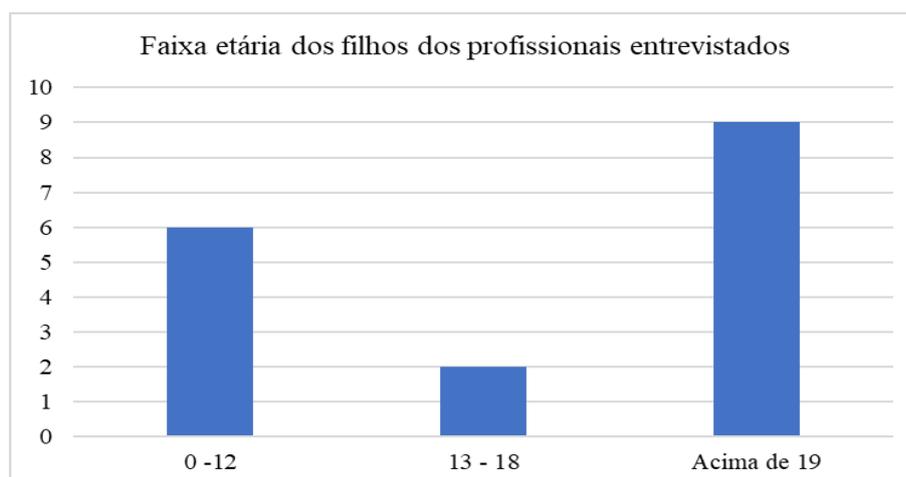
Fonte: Elaboração pela autora. “Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança”

Com relação ao estado civil, 58,4% declarou-se casado (com registro de casamento civil, com contratos de união estável ou amasiados), 33,3% solteiros e 8,3% divorciados.

Apenas dois sujeitos não tinham filhos (uma coordenadora e uma professora). Dos demais, quatro têm um filho, outros quatro têm dois filhos, um tem três filhos e um tem cinco filhos. A média de idade dos filhos dos sujeitos são: 3,5 anos para aqueles considerados crianças (faixa etária compreendida entre 0 e 12 anos)¹², 15 anos entre os adolescentes (faixa etária entre 12 a 18 anos) e entre os adultos (com idades acima de 18 anos), a média de idade é de 28,5 anos.

¹² De acordo com a definição estabelecida pela Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990.

Gráfico 3: Faixa etária dos filhos dos profissionais entrevistados



Fonte: Elaboração pela autora. "Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança"

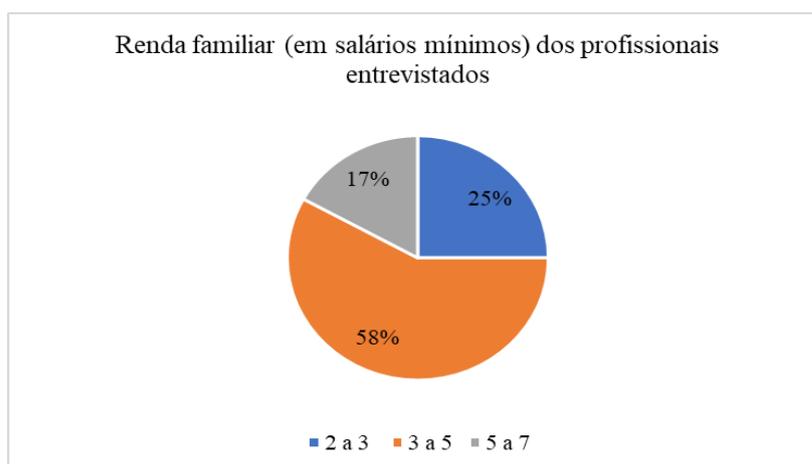
Dos 12 sujeitos entrevistados, 10 são naturais de Corumbá (MS), correspondendo a 83,3% da amostra. Outros dois sujeitos (16,7%) são oriundos do Estado de São Paulo.

Todos informaram ter uma religião, sendo que 75% se auto declararam católicos, 16,6% evangélicos e 8,4% espíritas.

Apenas 2 sujeitos (16,7%) cumprem carga horária de 20 horas semanais. Os demais profissionais (83,3%) atuam por 40 horas semanais nas escolas.

Com relação à renda familiar, 58% declararam uma renda de 3 a 5 salários mínimos, 25% de 2 a 3 salários e 17% informou que possuem renda familiar entre 5 e 7 salários mínimos. 83,3% declarou ter imóvel próprio e possuir algum meio de transporte como automóvel ou motocicleta.

Gráfico 4: Renda familiar em salários mínimos dos profissionais entrevistados



Fonte: Elaboração pela autora. “Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança”

Quanto à escolaridade, 41,6% informou ter concluído a pós-graduação, 25% estão cursando uma pós-graduação e 33,3% possuem apenas a graduação. O correspondente a 92% dos sujeitos estudou em escolas públicas na cidade de Corumbá. 25% dos sujeitos têm domínio de outro idioma, sendo que desses, 66,6% inglês e 34% espanhol.

Gráfico 5: Escolaridade dos profissionais entrevistados



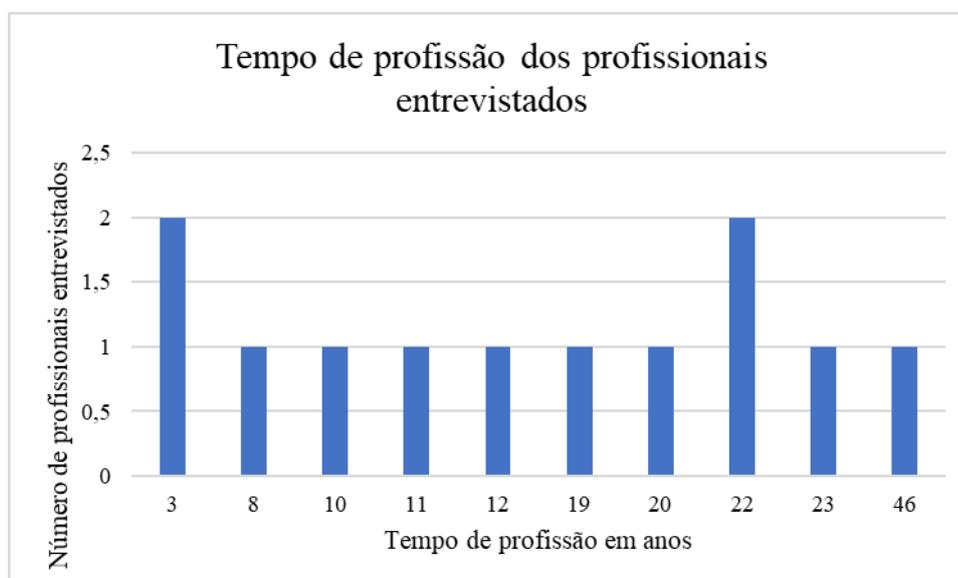
Fonte: Elaboração pela autora. “Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança”

No que se refere à escolaridade dos pais, percebe-se que as mães possuem melhores índices de escolarização. Nenhum pai possuía ensino superior ao passo que, das mães, 16,6%

possui ensino superior completo e outras 8,3% o ensino superior incompleto. Tanto pais como mães dos sujeitos possuíam o mesmo índice de escolaridade no ensino fundamental incompleto: 66,6%. Das mães, 8,3% possuía o ensino médio incompleto, enquanto 25% dos pais haviam concluído o ensino médio. Em 8,3% dos casos, os sujeitos não souberam informar a escolaridade do pai.

Os sujeitos declararam que possuem, em média, 16,6 anos de profissão. Sendo que um dos sujeitos relatou 46 anos de carreira. Nas escolas em que atuam, a média de anos trabalhados foi de 7,3 anos. Um sujeito informou estar trabalhando na escola em questão há 4 meses e outro que estava na mesma escola há 23 anos.

Gráfico 6: Tempo de profissão dos profissionais entrevistados



Fonte: Elaboração pela autora. “Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança”

Com relação à violência doméstica contra a criança, todos os sujeitos afirmaram ter conhecimento da temática. Desses, 66,7% considera esses conhecimentos insuficientes para a sua prática docente. 41,6% dos sujeitos informaram que, ainda na graduação, tiveram algum tipo de qualificação sobre o tema, sendo que em 60% dos casos essa se deu por meio de palestras, 20% por meio de conferências e outros 20% por meio de discussões em sala de aula.

Tratando-se da ocorrência dos casos de violência doméstica envolvendo seus alunos, 66,7% dos sujeitos informaram que já se depararam com a situação em suas salas de aula.

Dentre esses, os tipos mais comuns de violência doméstica observados foram: física (6 casos), abuso sexual (3 casos), violência 'verbal' (1 caso).

Entre as medidas tomadas para a proteção da criança vítima de violência doméstica, 4 sujeitos informaram que comunicaram o fato à coordenação pedagógica, 3 conversaram e orientaram os pais dessas crianças e 1 sujeito informou ter levado o fato ao conhecimento do Conselho Tutelar.

No que diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90), 91,6% dos sujeitos afirmou ter conhecimento da lei. Todos os sujeitos informaram conhecer os órgãos de defesa dos direitos de crianças e adolescentes existentes na cidade. O Conselho Tutelar foi apontado por 11 sujeitos. A DAIJI - Delegacia de Atendimento a Infância, Juventude e Idoso de Corumbá, foi apontada por 5 sujeitos, 1 sujeito apontou o Sentinela, outro o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Corumbá e um sujeito informou não se lembrar dos órgãos de defesa existentes na cidade. Na próxima seção, serão analisados os dados da sentrevistas e do Inventário de Estilos Parentais.

5 - ESTILOS PARENTAIS E CRENÇAS DOS PROFISSIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA

Essa seção traz a análise dos dados obtidos pelas entrevistas com os coordenadores pedagógicos e professores das escolas selecionadas. Os sujeitos são nomeados da seguinte forma: C1, C2, C3 e C4 (coordenadores pedagógicos) e P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 (professores). Inicialmente, procurou-se determinar os estilos parentais dos professores e coordenadores entrevistados por meio da aplicação do Inventário de Estilos Parentais (GOMIDE, 2014). A partir da aplicação desse instrumento psicológico, tem-se um esboço sobre a forma que eles educam seus filhos em casa, ou seja, quais práticas educativas são usadas por esses profissionais na educação de seus filhos. A intenção é compreender quais práticas educativas esses sujeitos acreditam ser válidas na educação das crianças, pelos pais.

A segunda parte das análises envolve o conhecimento das crenças desses profissionais, subdivididas em quatro eixos, sendo o primeiro a crença sobre a violência doméstica contra a criança, o segundo a crença com relação às famílias envolvidas em situação de violência contra a criança e o terceiro eixo que explicita as crenças dos profissionais da educação com relação às leis brasileiras que garantem a proteção de crianças e adolescentes, e suas crenças sobre os órgãos de proteção existentes na cidade de Corumbá. O quarto eixo trata das crenças desses profissionais com relação ao seu papel e ao papel da escola no enfrentamento da violência doméstica contra a criança.

5.1 – Os estilos parentais dos entrevistados

Para conhecer os estilos parentais dos coordenadores pedagógicos e professores sujeitos dessa pesquisa, foi utilizado o instrumento psicológico Inventário de Estilos Parentais – IEP (GOMIDE, 2014).

A partir da correção do IEP, poderiam ser obtidos quatro estilos parentais diferentes, a saber: 1) o estilo parental ótimo, cuja pontuação envolve percentuais¹³ de 80 a 99; nesse estilo considera-se que os pais apresentam práticas educativas parentais positivas, ou seja, não se utilizam de medidas violentas na educação de seus filhos; 2) o estilo parental bom, com percentuais entre 55 e 75 que também envolve o uso de práticas educativas positivas em sua

¹³ Os percentuais são obtidos de acordo com a correção do inventário pelo psicólogo que calcula, a partir das orientações do manual, o IEP (índice de estilo parental), o percentual de cada sujeito respondente e o classifica de acordo com os critérios de correção estabelecidos no manual de correção (GOMIDE, 2014).

maioria, porém há a possibilidade de que em alguma situação seja adotada uma prática educativa negativa que pode incluir o uso de medidas violentas na educação das crianças; 3) o estilo parental regular, cujos percentuais encontram-se entre 30 e 50, no qual são observados o uso de práticas educativas parentais positivas e negativas em que, nesses casos, os pais devem ser orientados a buscar ajuda e treinamento para os auxiliar na educação dos filhos e o 4) estilo parental de risco com percentuais entre 1 e 25 que envolve o uso de práticas educativas parentais negativas, em detrimento das positivas, significando que a criança está exposta à violência doméstica. Os pais que apresentam esse estilo parental, tem indicação para intervenção terapêutica com o objetivo de aprender a lidar com a educação de seus filhos, aprendendo medidas não violentas que substituam aquelas que eles estão habituados.

Os coordenadores pedagógicos e professores entrevistados responderam individualmente às questões do inventário logo após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e antes de serem submetidos à entrevista.

Os resultados obtidos encontram-se na tabela abaixo:

Tabela. 2: Resultados do Inventário de Estilos Parentais

	Pontuação (em percentuais – IEP*)					
	3	4	7	9	10	11
Sujeitos	P2	C2	C4	P7	P3	P5
			P1		P8	P6
			P4			C1
						C3

Fonte: Elaboração pela autora. “Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança”

*IEP: índice de estilo parental

Embora a pontuação do inventário aponte índices de estilo parental numericamente distintos entre os sujeitos, eles não indicam diferenças no resultado de sua correção. Todos os sujeitos (100%) possuem o mesmo estilo parental (IEP compreendido entre 1 e 25 pontos percentuais), de acordo com as regras de correção do manual do teste.

O estilo parental dos coordenadores pedagógicos e dos professores entrevistados é o estilo parental de risco. Assim, entende-se que esses profissionais da educação adotam práticas parentais educativas negativas¹⁴ como a punição inconsistente, a negligência, a

¹⁴ As práticas educativas parentais são conceituadas na seção 2.

disciplina relaxada, a monitoria negativa e o abuso físico (GOMIDE, 2014), na educação dos seus filhos. Dentre essas práticas, incluem-se medidas violentas. Assim, podemos inferir que os professores e coordenadores entrevistados podem usar de violência doméstica para educar seus filhos. Dessa forma, questiona-se se esses profissionais percebem a violência doméstica sofrida por seus alunos, pois eles podem compreender as medidas violentas como formas de educar dos pais, identificando-se com esses.

5.2 – Crenças dos profissionais do ensino fundamental (anos iniciais) sobre a violência doméstica contra a criança

Conforme exposto na análise das entrevistas, na metodologia, as respostas dos entrevistados foram devidamente categorizadas e subdividas em quatro eixos de sentido. O eixo 1 é composto por “crenças sobre a violência doméstica contra a criança”; o eixo 2 “crenças com relação aos aspectos familiares envolvidos na violência doméstica contra a criança”; o eixo 3 trata das “crenças acerca dos mecanismos legais de proteção à criança” e o eixo 4 envolve as “crenças sobre as estratégias de enfrentamento à violência doméstica contra a criança”.

Eixo 1: Crenças sobre a violência doméstica contra a criança

A partir das respostas dos sujeitos com relação ao conceito de violência doméstica contra a criança, observa-se que sua compreensão da questão se dá de acordo com o que a literatura aponta ser o fenômeno. Embora a maior parte dos sujeitos tenha dado respostas que remetem à questão de forma correta, eles evidenciaram a violência física e a psicológica. Os sujeitos entrevistados compreendem ser violência doméstica contra a criança a agressão física (7 entrevistados), a violência emocional ou psicológica (7 entrevistados), a agressão verbal, com o uso de palavrões (4 entrevistados), o excesso de força, ou agressão física severa contra a criança (2 entrevistados), as várias formas de pressionar a criança, incluindo a ameaça (2 entrevistados), o abuso sexual (2 entrevistados) e a violação de direitos (1 entrevistado).

Tabela 3: Crenças sobre a Violência Doméstica Contra a Criança (VDCC)

Crenças sobre a VDCC	
Agressão física	7
Agressão emocional ou psicológica	7
Agressão verbal	4
Agressão física severa	2
Ameaça	2
Abuso sexual	2
Violação de direitos	1

Fonte: Elaboração pela autora. “Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança”

No que se refere ao conceito de violência doméstica contra a criança, embora os profissionais entrevistados tenham apresentado respostas compatíveis com o que a literatura aponta, percebe-se que eles têm uma visão parcial do conceito, deixando de considerar a negligência e a violência sexual (que foi apontada por apenas dois sujeitos) como formas de violência contra a criança. Os teóricos que tratam da conceituação consideram a violência doméstica contra a criança como as ações ou omissões, cometidas por membros da família ou pessoas que assumem posição de cuidadores das crianças e que se utilizam dessa relação de poder, com relação às crianças, para causar prejuízos à sua integridade física, psicológica, ou à sua liberdade (KRUG et al, 2002; SANCHEZ; MINAYO, 2006; DAY et al, 2003; UNICEF, 2010).

Algumas respostas deixaram claro a crença desses profissionais de que a violência se caracteriza pela intensidade da agressão, quando emitem respostas como “o excesso de força” ou “agressão física severa”, como se estivessem atribuindo uma gradação para a agressão física que em algum nível poderia não ser considerada violência, o que diverge da literatura e da legislação que prevê que a criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou quaisquer outras formas de tratamento cruéis ou degradantes (BRASIL, 1990; BRASIL, 2014).

Quando se verifica tal crença equivocada por parte dos profissionais da educação, percebe-se o quanto as visões equivocadas podem estar presentes, influenciando a manutenção da violência contra seus alunos por acreditar que as medidas adotadas pelos pais são educativas, por não representarem agressões severas. De acordo com a literatura, as crenças influenciam as atitudes e, dessa forma, crenças equivocadas com relação à violência

doméstica contra a criança levam a atitudes equivocadas ao lidar com a situação (ROKEACH, 1981; KRÜGER, 1995).

Correlacionando essas respostas ao resultado do IEP, que indicou um estilo parental de risco (GOMIDE, 2014), percebe-se que as punições corporais ainda são consideradas por esses sujeitos como práticas educativas e possivelmente são utilizadas na educação de seus próprios filhos, convergindo com o que pesquisas realizadas em outras cidades brasileiras, evidenciam que: a utilização dos castigos físicos compõem um cenário cultural fortemente estabelecido na realidade das crianças brasileiras (LONGO, 2004; 2005; DONOSO; RICAS, 2009; RICAS; DONOSO, 2010; PANÚCIO-PINTO, 2006). A partir desse resultado, percebe-se claramente o quanto a influência da educação jesuítica, implantada no Brasil, ainda no período colonial ainda se faz presente no processo de disciplina e educação das crianças, permanecendo através de séculos.

Com relação aos tipos de violência doméstica contra a criança, 10 sujeitos apontaram a violência física, 7 a violência verbal, 7 a violência psicológica ou emocional e apenas 2 sujeitos citaram a violência sexual como um tipo de violência doméstica contra a criança.

Tabela 4: Crenças sobre os tipos de Violência Doméstica Contra a Criança (VDCC)

Crenças sobre os tipos de VDCC	
Física	10
Psicológica	7
Verbal	7
Sexual	2

Fonte: Elaboração pela autora. “Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança”

Nenhum sujeito citou a negligência como uma forma de violência. Em alguns casos em que os professores citaram a violência física, eles fizeram correlação às marcas que os pais deixam no corpo como a prática considerada violenta. Os tapas ou palmadas aplicados de forma “comedida” não eram considerados como violência, mas método disciplinar, de certa forma, aceito por esses profissionais conforme se ilustra nas falas de dois entrevistados a seguir:

Eu acredito que é o excesso de força, né, tanto no bater na criança, né, às vezes bate, bate muito forte. Bater quando você tá com raiva... eu acho que violência doméstica é isso. (P1, escola Tuiuiu).

Assim, eu entendo, né, no meu ponto de vista, a violência doméstica como alguma agressão física né, muito severa né, tipo assim, que você chega a machucar, ou não seria a palavra: danificar, né... é... prejudicar de alguma forma o crescimento e o desenvolvimento dessa criança (P5, escola Arara).

Essas respostas reforçam o que foi destacado anteriormente com relação ao conceito de violência doméstica contra a criança. Parece existir uma crença com relação à uma intensidade na agressão física que torna culturalmente aceitável a agressão que não é considerada por esse público como “severa”.

Quanto à tipologia, os profissionais entrevistados responderam de forma correta, porém incompleta de acordo com o que a literatura considera ser tipologia da violência doméstica contra a criança, uma vez que desconsideraram a violência sexual (sendo apontada por apenas dois entrevistados) e a negligência (DAY et al., 2003; SANCHEZ; MINAYO, 2006). Esse desconhecimento corrobora com os estudos que apontam a falta de informações e qualificação dos professores acerca da temática da violência doméstica contra a criança (GOMES; FONSECA, 2005; VAGOSTELO et al., 2003; 2006; RISTUM, 2010; GARBIN et al., 2010; SIQUEIRA et al., 2012; BAZON; FALEIROS, 2013).

Dos sinais percebidos por esses profissionais nas crianças vítimas, destacam-se o isolamento dessa apontado por oito sujeitos; as marcas físicas e alterações de comportamento (apontadas por seis sujeitos, cada uma); a agressividade percebida por quatro sujeitos, o medo e a carência (cada um apontado por dois sujeitos) e a queda no rendimento escolar em que foi percebida como um sinal de que a criança é vítima de violência doméstica, apontada por apenas um sujeito.

Tabela 5: Crenças sobre os sinais percebidos nas crianças vítimas de Violência Doméstica (VD)

Crenças sobre os sinais percebidos nas crianças vítimas de VD	
Isolamento	7
Marcas pelo corpo hematomas	6
Alterações de comportamento	6
Agressividade	5
Desânimo / falta de interesse	3
Carência/ falta de afeto	2
Medo	2
Queda no rendimento escolar	1

Fonte: Elaboração pela autora. “Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança”

Os sinais percebidos pela criança vítima de violência doméstica pelos entrevistados são aqueles apontados pela literatura como os comuns aos tipos de violência física ou psicológica (ASSIS; AVANCI, 2006; SANCHEZ; MINAYO, 2006; VILELA, 2008; DE ANTONI, 2012; DE ANTONI; KOLLER, 2012). O conhecimento de sinais que apontam outros tipos de violência pode ser muito útil a esses profissionais em suas intervenções e, para tanto, faz-se necessária a qualificação desses profissionais no que se refere à temática da violência doméstica contra a criança, conforme apontam as pesquisas relacionadas a questão em outras cidades do Brasil (GOMES; FONSECA, 2005; VAGOSTELO et al., 2003; 2006; RISTUM, 2010; GARBIN et al., 2010; SIQUEIRA et al., 2012; BAZON; FALEIROS, 2013).

O pai foi apontado como o agressor por 11 sujeitos. A mãe apareceu no contexto como “responsáveis”, “cuidadores”, “pais” ou “família” por 11 sujeitos. Diferente do que fizeram com a figura paterna, que foi citada especificamente. Outras pessoas como irmãos, avós, primos, padrastos, madrastas, ou seja, familiares - em geral - foram citados, porém sem grande expressividade. Um sujeito respondeu que a sociedade e a falta de políticas públicas são os responsáveis pela violência doméstica contra a criança.

A literatura e os dados estatísticos apontam a mãe como a agressora na maioria dos casos de violência doméstica contra a criança. Esse fato se deve até mesmo por questões culturais que ainda mantêm a mulher como a principal cuidadora dos filhos, quem passa o maior tempo com as crianças e aquela que nutre pelos filhos um amor e pode adotar algumas atitudes (como o uso do castigo físico) como medida educativa e, portanto, uma expressão do amor materno (GUERRA, 2001; VILELA, 2008; DEL PRIORE, 2010; ASSIS, 2012; WAISELFISZ, 2015).

Eixo 2: Crenças com relação aos aspectos familiares envolvidos na violência doméstica contra a criança

Com relação às crenças dos sujeitos sobre os fatores familiares envolvidos nas situações de violência doméstica contra a criança, foram apontados por seis entrevistados, apresentando como a maior frequência, a falta de estrutura familiar como um fator que torna a criança mais vulnerável à violência.

A falta de estrutura, nessa pesquisa, refere-se sob a perspectiva dos sujeitos a famílias com pais separados, que possuem novos cônjuges, famílias cujos pais encontram-se em processo de separação, aquelas famílias monoparentais em que a mãe ou o pai cuida sozinho dos filhos ou aquelas famílias que pais e mães trabalham e deixam os filhos sozinhos na rua

ou sob os cuidados de terceiros (avós, vizinhos, demais parentes). Dois sujeitos informaram que têm alunos cujos pais trabalham em fazendas mais distantes da cidade e deixam as crianças sob o cuidado de parentes, o que é comum na cidade, e as crianças são maltratadas e negligenciadas por esses.

Quatro entrevistados relataram que a falta de tempo dos pais com os filhos pode submeter as crianças à violência doméstica. Três sujeitos acreditam que o uso de bebida alcoólica esteja envolvido nas situações de violência doméstica contra a criança, cinco sujeitos apontaram a pobreza ou problemas financeiros como fator envolvido e outros três sujeitos informaram não haver um perfil definido, estando a violência doméstica contra a criança presente em toda a sociedade, sem distinção. Um sujeito respondeu que embora não perceba um perfil específico dessas famílias, reconhece alguns fatores que podem exercer influência nas situações de violência doméstica contra a criança. Dois sujeitos relacionaram o perfil das famílias envolvidas em situações de violência doméstica às famílias numerosas.

A literatura aponta que a violência doméstica contra a criança, pode estar relacionada a alguns fatores específicos, que são citados com mais frequência em estudos envolvendo os agressores, como as dificuldades financeiras, a necessidade de impor seu poder com relação à criança que pode relacionar-se a fatores culturais e o fato de os pais terem sofrido violência doméstica na infância e acreditarem que tais “medidas educativas” são eficientes no estabelecimento da disciplina com relação aos filhos (GUERRA, 2001; CARMO; HARADA, 2006; SENA; MORTENSEN, 2014).

Crenças que relacionam a violência doméstica contra a criança à pobreza e ao uso de substâncias como o álcool e drogas são comuns na sociedade como um todo, como aponta a literatura. Essas crenças podem dificultar a identificação dos casos de violência doméstica em famílias fora desse perfil apontado como de risco e submeter as famílias com esse perfil a uma visão estigmatizante, na qual há a vinculação da violência à pobreza (ASSIS, 2012; JOÃO; LOURENÇO, 2017). O que se pode afirmar, é que as famílias que se encontram em situação econômica precária podem apresentar maior vulnerabilidade com relação à violência doméstica contra a criança (SANCHEZ; MINAYO, 2006; VILELA, 2008; ASSIS, 2012).

Tabela 6: Crenças sobre o perfil das famílias envolvidas nos casos de Violência Doméstica Contra a Criança (VDCC)

Crenças sobre o perfil das famílias envolvidas nos casos de VDCC	
Famílias desestruturadas	6
Miséria e pobreza	5
Falta de tempo para os filhos	4
Uso de bebidas alcóolicas	3
Não tem um perfil definido	3
Famílias numerosas	2

Fonte: Elaboração pela autora. “Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança”

Eu acho que não tem um perfil. Não determina nenhum perfil, nem econômico, nem de formação... porque assim, eu sempre me remeto às questões que eu li já, né, mas assim... se você não tem tempo ou você está muito ocupado, você acaba descontando no seu filho. [...] pode influenciar, algum problema externo que acontece fora ou não, por algum problema econômico que eu esteja passando... eu acho que não tem um perfil específico para isso acontecer, não é nada determinado. (P5, escola Arara).

Sobre o perfil das crianças que são vítimas, dois sujeitos responderam que não percebem um perfil definido delas. Sete sujeitos responderam que são crianças tristes, quietas, retraídas e carentes que se isolam do convívio social com suas colegas e professores no ambiente escolar, são desmotivadas e não querem participar das atividades propostas. Três sujeitos responderam que são crianças agressivas. Uma considera essas crianças com dificuldades no aprendizado.

Essa resposta evidenciou uma tendência dos professores a associar o perfil das crianças vítimas aos sinais que elas apresentam. Apenas dois professores responderam que não percebem um perfil para a criança vítima, o que também aponta a literatura (ASSIS; AVANCI, 2006; SANCHEZ; MINAYO, 2006).

A respeito das crenças dos profissionais da escola com relação ao estilo parental dos pais das crianças vítimas de violência doméstica, cinco sujeitos responderam que falta diálogo e paciência para esses pais. Três sujeitos disseram que os pais agem de acordo com o seu humor, ou seja, se estão bem, não cometem violência contra os filhos, mas se não estão bem, agredem a criança sem motivo. Quatro sujeitos responderam que os pais não sabem como educar os filhos e três apontaram a falta de atenção às crianças.

A fala de um sujeito ilustra uma crença dessa profissional com relação ao estilo parental:

Seria assim: você mostra o certo ou o errado; conversa sobre o que é para fazer o que não é para fazer e se fizer, conversar mais ainda né?! Que antes, antes, no meu caso, no caso dos meus filhos, a gente dizia: “oh, se não fizer isso vai... vai tomar uma cintada” né, hoje não; hoje em dia tem pais que têm medo de bater, porque fala que tem o ECA dos Menor, não pode bater, não pode... aí às vezes, às vezes a gente fala “não, também não é bater, bater para deixar marca... tem que primeiro conversar e ver o que que... né”?! (C3, escola Garça).

A partir da resposta desse sujeito percebe-se o quanto sua crença sobre a violência física contra a criança é errônea. O entrevistado considera que os pais não educam os filhos, pois se recusam a usar de castigos corporais. Como trata-se de um coordenador pedagógico, que é responsável pela orientação dos pais e responsáveis, percebe-se claramente um incentivo ao uso da agressão física, desde que ela “não deixe marcas” na criança.

Essa crença é reforçada quando se trata da questão referente à Lei da Palmada, que será discutida adiante.

Respostas como essas causam preocupação, tendo em vista que alguns profissionais da educação na cidade de Corumbá acreditam que práticas que envolvem o castigo físico são consideradas adequadas na educação de crianças, contradizendo a legislação vigente no Brasil e desconsiderando a violência sofrida por seus alunos, pois a compreendem como “formas de educar” que são inclusive incentivadas por alguns profissionais (BRASIL, 1990; BRASIL, 2014; LONGO, 2004; 2005; DONOSO; RICAS, 2009; RICAS; DONOSO, 2010; PANÚCIO-PINTO, 2006).

Eixo 3: Crenças acerca dos mecanismos legais de proteção à criança

O eixo 3 aborda as crenças dos professores relacionadas às leis e aos órgãos brasileiros que garantem a proteção de crianças e adolescentes. As perguntas sobre a legislação foram específicas com relação à Lei 9.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e à Lei 13.010/14 (Lei da Palmada). Nesse eixo, as respostas evidenciaram, de uma forma geral, desconhecimento por parte dos sujeitos com relação à legislação e aos órgãos de proteção.

No que diz respeito ao ECA, um profissional considerou uma lei adequada, afirmando concordância e esclarecimento com relação a essa. Cinco profissionais responderam que se trata de uma boa lei, que garante os direitos às crianças e adolescentes, sugerindo conhecer a lei em questão; dois sujeitos informaram que não conhecem e um sujeito disse estar lendo.

Um respondeu considerando o ECA como um órgão de proteção de direitos de crianças e adolescentes, conforme pode-se verificar na sua fala:

Eles às vezes... só tem no regimento né?! Nós professores, dificilmente vemos assim, palestra. No ano passado parece que veio e explicou tudinho. Vem, a gente procura chamar as pessoas que fazem parte para orientar e mesmo para passar para os alunos, para as crianças, o que está escrito no regimento (C3, escola Garça).

Três sujeitos consideram que são necessárias algumas mudanças na legislação, no que se refere a punição dos adolescentes em conflito com a lei, que deve ter “uma punição mais rigorosa”, demonstrando uma visão em conformidade com o previsto pelos Códigos de Menores (1927 e 1979) que previa a institucionalização dos adolescentes em conflito com a lei entendidos, na ocasião, como menores infratores, visão essa, superada pelo ECA por ter sido considerada ineficaz, estigmatizante e preconceituosa (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Um sujeito respondeu que discorda do ECA totalmente:

Olha, se era para ajudar e melhorar para a criança, muito veio, prejudicou. Prejudicou porque hoje em dia, a gente vê que se a gente chama uma criança, um responsável, o pai, a primeira coisa que o pai fala: “mas eu não posso bater porque senão o estatuto...” [...] Então a desculpa dos pais para não educarem mais os filhos como nós fomos educados, apanhando, levando uns tapinhas, é por causa do Estatuto da Criança e do Adolescente: não pode bater, não pode agredir, não pode... [...] às vezes... Eu falo assim para os pais: “mas um tapinha que o senhor der na hora certa, no momento certo, isso daí não vai matar ninguém. E o estatuto... se você disser, se alguém denunciar para o conselho, se você disser que é para educar um filho, ninguém vai falar nada com você”. [...] Então quer dizer, não é... o estatuto diz que você não pode bater para deixar marcas, hematomas né, mas nada tá dizendo que você não pode dar uma palmadinha (C4, escola Tucano).

A fala desse profissional, que atua na coordenação pedagógica de uma das escolas selecionadas, traz sua crença de forma bastante explícita. Demonstra falhas na interpretação da lei, ao dizer que essa admite “alguns tapinhas” como forma de correção de crianças e adolescentes e justificando a fala dos pais de que não podem educar seus filhos por “não poder bater nos filhos para educá-los”, como se a educação só pudesse ser ministrada por meio desse tipo de castigo físico. E, assim como o entrevistado C3 da escola Garça, mencionado acima, esse outro coordenador (C4, da escola Tucano) orienta os pais a bater sem deixar marcas. Embora não estabeleçam um limite, parecem estabelecer uma gradação “aceitável” da violência. Uma orientação totalmente equivocada, contrária ao previsto em lei que além de evidenciar a necessidade de esclarecimento desta em cursos de qualificação sobre o ECA, evidencia a crença que norteia a atitude dos profissionais da educação sobre a questão

da violência doméstica contra a criança (BRASIL, 1990; BRASIL, 2014; LONGO, 2004; 2005; DONOSO; RICAS, 2009; RICAS; DONOSO, 2010).

Ao serem questionados sobre a Lei da Palmada, oito dos 12 entrevistados responderam que são contrários à lei. Essa foi a questão que mais evidenciou o quanto os profissionais entrevistados acreditam no uso dos castigos físicos como práticas educativas pertinentes às crianças.

Eu acho que a gente pode sim, bater! Que, que quantos os antigos aí que apanharam, hoje são bem melhores do que agora essas crianças de agora que não apanham. Nossa!! Fazem cada coisa que você fica de boca aberta. Aí os mais velhos ainda comentam: “apanhei, estou aqui, estou vivo, estou bem, sou uma pessoa melhor porque tive uma boa educação”... eu discordo da lei (C2, escola Tuiuiu).

Essa fala ilustra a crença de que foi possível sobreviver à violência doméstica sofrida na infância e que o mesmo vai acontecer com as crianças de hoje: sobreviverão. As consequências dessa violência não são consideradas por esses profissionais como a aprendizagem desenvolvida pela criança de que a violência é uma forma de solução de problemas, a vulnerabilidade a que se expõe essas crianças a serem vítimas da violência na idade adulta (SENA; MORTENSEN, 2014). Novamente, o autor da fala é um coordenador pedagógico (C2, escola Tuiuiu), fato que nos chama a atenção.

As três falas seguintes demonstram o quanto os professores não só defendem o uso das palmadas e dos castigos físicos como consideram que, se utilizados de forma “comedida”, são importantes medidas educativas que devem ser aplicadas às crianças.

“Pé de galinha não machuca pinto”. Eu acho que umas palmadas bem dadas na hora certa, corrige sim e muito [...]. Eu não concordo com a lei. (P4, escola Tuiuiu).

Não é o espancamento, mas uma palmada de vez em quando é boa. Porque tem uns que falam: não pode bater e nisso ele abusa né?! Não respeita o pai, não respeita a mãe, não respeita ninguém. (P3, escola Tucano).

Uma palmadinha de vez em quando é bom, né?! [...] a gente dava de cinto, de espada de São Jorge, assim é perigoso, mas também nada que ia acabar o mundo. [...] hoje eu já não sei. Eu acho, na minha opinião, que o pai e a mãe tem que dar sim, uma palmada (C3, escola Garça).

Uma fala chamou a atenção por entender que o Estado não tem o dever de “interferir na família”, retomando a questão da relativização da agressão física explícita por meio da expressão “educando de maneira consciente”.

Eu não concordo com a lei da palmada. Eu acho que é uma forma do governo interferir na família. Eu acho que quem educa meu filho, minha filha, sou eu. [...] Acho que é uma forma de o Estado invadir sua forma de educar. Eu não concordo com essa lei da palmada, que até porque eu acredito que você sabendo fazer as coisas de maneira consciente, se você vai bater numa criança... [...] eu acredito que os pais tem que, conscientemente penalizar o seu filho, e aí no caso pode também penalizar de forma física para palmadinha, uma chinelada, educando de maneira consciente (P1, escola Tuiuiu).

Outros dois entrevistados responderam que acham a lei importante, mas como uma forma de conter a violência física de forma abusiva, ou seja, mais uma vez, interpretando equivocadamente a lei como se essa permitisse algum tipo de palmada, de forma “comedida”.

Tá escrito lá que é aquela coisa da violência, de deixar marcas, de castigo físico mesmo né, mas é, eu acredito que é... é importante para comedir um pouco a violência que está acontecendo né (P8, escola Garça).

Somente um sujeito respondeu concordar com a lei da palmada assim como somente um sujeito informou não conhecer a lei e preferiu não opinar.

Após as respostas a essa questão, fica claro o quanto a legislação na questão de proteção e garantia dos direitos das crianças é ignorada e mal interpretada por esses profissionais, proporcionando que eles desenvolvam crenças com base numa visão equivocada e que os leve a violar os direitos das crianças e contribuir com a manutenção da violência doméstica contra seus filhos e alunos. Alguns autores (LONGO, 2004; 2005; PANÚNCIO-PINTO, 2006; DONOSO; RICAS, 2009) observaram resultados semelhantes em suas pesquisas, como os tapas considerados por educadores como medidas educativas pertinentes e inclusive utilizados por eles contra seus filhos na intenção de educá-los.

Ao serem questionados com relação aos órgãos de proteção de crianças e adolescentes, onze sujeitos citaram o Conselho Tutelar, seis citaram a Delegacia de Atendimento a Infância, Juventude e Idoso (DAJI), um citou a Secretaria Municipal de Assistência Social, um sujeito respondeu que um projeto social da cidade era um órgão de proteção às crianças e um sujeito citou o Estatuto da Criança e do Adolescente como esse órgão.

Com relação ao funcionamento dos órgãos de proteção à criança em Corumbá, oito sujeitos relataram que percebem a atuação de forma negativa, apontando a demora no atendimento e no retorno das situações encaminhadas, comunicação deficiente ou com ações pouco efetivas para o atendimento dos casos que lhes são encaminhados. Um dos sujeitos relatou que após o atendimento por esses órgãos, a criança atendida teve uma piora na situação. A literatura aponta como um empecilho a notificação dos casos de violência doméstica contra a criança aos órgãos de proteção, a falta de confiança por parte dos

profissionais da educação na eficiência dos serviços prestados por esses, sobretudo aos Conselhos Tutelares (VAGOSTELO et al., 2003; 2006; GOMES e FONSECA, 2005; GARBIN et al., 2010; ELSEEN, et al. 2011; SIQUEIRA et al., 2012; BAZON e FALEIROS, 2013). Alguns dos entrevistados deixaram claro o desconhecimento com relação às atribuições desses órgãos e, ainda assim, emitem críticas a sua atuação.

A criança tá ali sendo assistida por esses órgãos, mas a gente vê que essas crianças muitas vezes não melhoram. As vezes até pioram. Não sei dizer se é quem cuida deles naquele local, o motivo, ou se são os problemas deles, pelos quais eles foram parar nesse local, e... é muito pesado assim, a situação, essa criança ela parece que tá mais... que fica mais agressiva. Piora o comportamento (P7, escola Garça).

Quatro entrevistados consideraram o serviço de proteção à criança em Corumbá de forma positiva. Percebem-os como parceiros das escolas.

Eixo 4: Crenças sobre as estratégias de enfrentamento à violência doméstica contra a criança

No eixo 4, tratamos das crenças dos professores relacionadas a como a escola deve agir nas situações envolvendo a violência doméstica contra a criança.

Ao serem questionados com relação às suas dificuldades em lidar com as situações de violência doméstica contra seus alunos, a maioria dos professores relatou que não há dificuldades porque eles precisam encaminhar a situação para a coordenação da escola. Dois sujeitos relataram a preocupação com o desempenho do aluno que vivencia essas situações. Três professores informaram que além de encaminharem a situação à coordenação, também chamariam os pais para conversar e orientar. Em alguns casos, os entrevistados deixaram claro que somente são notificados ao Conselho Tutelar os casos considerados de maior gravidade.

Se é identificada uma agressão de maior gravidade a gente faz... aciona o conselho tutelar, né, e o conselho faz essa avaliação. [...] Não é que a gente fala que não pode bater, é que assim: bater ou corrigir, educar é uma coisa: bater para espancar ou produzir marcas, ou... ou... na questão emocional da criança é outra. Dar uma palmada é uma coisa, bater para agredir, marcar, é outra! A gente orienta assim (C1, escola Arara).

Essa fala, que evidencia a atitude dos profissionais da educação com relação aos casos de violência doméstica identificados nessas escolas, corrobora com os resultados de outras pesquisas (GOMES; FONSECA, 2005; VAGOSTELO et al., 2003; 2006; RISTUM, 2010;

GARBIN et al., 2010; SIQUEIRA et al., 2012; BAZON; FALEIROS, 2013) que também adotaram como medidas a orientação aos pais e dificilmente a notificação dos casos ao Conselho Tutelar.

Na coordenação a gente sempre chama, conversa com os pais, diz que não é por aí. Só que tem vezes, que os pais falam: “aí professora, diretora, a gente não pode bater.”. Sim, não pode bater, mas se é preciso... se você ver que isso vai melhorar, mas que não é para espancar, acabar com o filho. (C3, escola Garça).

Com relação a quais casos serão encaminhados ao Conselho Tutelar, percebe-se que existe, de acordo com cada escola, critérios específicos que tornam necessária a notificação, conforme apresentado na fala abaixo:

Acompanhamos. Se é um caso muito grave a gente procura o conselho tutelar, faz assim, manda um ofício para eles. Para eles virem ajudar. Quando não vai para o conselho, nosso procedimento é aqui. A gente chama né, o pai ou a mãe para ver o que é que tá acontecendo, ver o que eles fala, né?! As vezes não fala, mas aí a gente tenta trazer essa criança para junto da gente também. É uma intervenção mais com a família (C2, escola Tuiuiu).

Não houve maiores esclarecimentos com relação a quais seriam esses critérios. Assim, como se percebeu que o conceito de violência doméstica é subjetivo para cada escola.

Uma entrevistada, ao ser questionada com relação à intervenção da escola nas situações de violência doméstica envolvendo seus alunos, emitiu uma resposta carregada de preconceito.

Os professores precisam ser insistentes. Viu que está prejudicando... porque não são nada nossos, mas vamos fazer por eles, para que eles tenham uma vida, pelo menos... não precisa ser igual a da gente, mas pelo menos melhor um pouquinho, da que vem passando. [...] fiquei sabendo na sala dos professores de uma aluna de 13 anos que está grávida aqui na escola e a irmã dela é minha aluna e eu tô vendo assim... eu estava citando, com os colegas de trabalho, então a gente tava observando que ela tá muito assanhadinha com menino. [...] se continuar do jeito que está, que já está com um corpinho, chega lá, vai ser a próxima (P4, escola Tuiuiu).

Uma fala que gerou preocupação foi a de um entrevistado que falou do pouco envolvimento dos professores com a situação dos alunos, no dia a dia. Esse relatou uma situação específica vivenciada na escola em que a criança havia perdido a mãe durante a madrugada e o pai desesperado, sem saber com quem deixar o filho para resolver as questões do funeral da esposa, deixou o filho na escola. A criança estava chorando, não olhava para o quadro e a professora queria que ele fosse punido sem sequer ouvir dele o motivo de seu choro.

Aí o aluno chega do jeito que chega, eles (os professores) não estão nem aí. Eles sempre falam: “eu não sou obrigado a ser psicólogo”, “não sou obrigada a ser mãe, nem pai de aluno”. Eu falo: “realmente, você não é obrigado a ser isso, só que se um aluno chegar e ficar de cabeça baixa e você não chegar para ele e de certa forma ser psicólogo e perguntar porque que ele estava daquele jeito, você pode rebolar lá na frente que ele não vai aprender”. Nós tivemos um caso aqui, da criança que chegou chorando, chorando não, ela abaixou a cabeça, não queria copiar a matéria, aí a professora trouxe aqui e disse: “oh, dá suspensão! Não quer fazer nada!” Trouxemos o aluno aqui para a coordenação. A mãe dele tinha falecido de manhã. Ligamos para o pai dele e ele disse “professora não tenho ninguém com quem deixar ele. Eu estou agilizando o funeral, estou resolvendo tudo e o lugar para ele ficar é aí na escola.” Então, quer dizer: foi pura falta de sensibilidade, né?! (C4, escola Tucano).

Essa fala demonstra o quanto os professores podem se tornar insensíveis com relação aos seus alunos, violando eles próprios os direitos das crianças.

Ao serem questionados a respeito de o que acreditam ser a solução para que eles tenham mais facilidade em lidar com a questão da violência doméstica em sala de aula, sete professores consideraram a formação de professores como uma lacuna. Eles relatam que a formação inicial não trata da questão e que até o momento não tiveram nenhum tipo de formação continuada que tratasse do tema da violência doméstica contra a criança. O que encontra amparo na literatura que também aponta a falha dos cursos de formação inicial e continuada de professores com relação à violência doméstica contra a criança (VAGOSTELO et al., 2003; 2006; GOMES; FONSECA, 2005; ALMEIDA et al., 2006; GARBIN et al., 2010; SIQUEIRA et al., 2012; BAZON; FALEIROS, 2013; ANDO; FELDMANN, 2013; PONCE; NERI, 2015). Nesse ponto, sugere-se a reflexão de que a formação profissional continuada é sim, um fator importante, porém, a pesquisa apontou que como pais, esses sujeitos também manifestam atitudes violentas na educação de seus filhos, cabendo aqui, uma reflexão a respeito da sua formação ao longo da vida, como pais.

Além da questão deficitária no que se refere a formação profissional, os entrevistados apontam outros aspectos que dificultam a solução das situações: a falta de comunicação entre família e escola foi apontada por cinco profissionais. A falha na comunicação entre os profissionais da escola e o pouco envolvimento dos professores na vida dos alunos também foi relatada por três entrevistados.

Duas questões foram feitas apenas aos coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas. A primeira aborda a conduta da coordenação diante das situações de suspeita ou confirmação de violência doméstica trazidas pelos professores.

Como resposta a essa questão, os quatro entrevistados relataram que as situações são registradas. Dois entrevistados informaram que fazem uma orientação inicial aos pais e se a

situação for mais grave, notificam ao conselho tutelar. Um dos entrevistados relatou que independentemente de os pais serem chamados na escola para as devidas orientações, eles realizam a notificação ao conselho tutelar e comunicam a situação à Secretaria Municipal de Educação.

Quando questionados com relação às medidas preventivas em questão da violência doméstica contra a criança, dois entrevistados responderam que a escola ainda não desenvolveu nenhuma medida preventiva. Um entrevistado informou que a escola promove palestras na escola uma vez ao ano com o conselho tutelar e profissionais da Secretaria Municipal de Assistência Social. Outro entrevistado relatou que, durante a acolhida, todos os dias a coordenação passa orientações às crianças e aos pais na porta da escola.

CONSIDERAÇÕES

Com base nessa pesquisa, percebe-se que às crianças nem sempre foram destinados os cuidados, o afeto, a proteção conforme hoje a lei prevê e a sociedade culturalmente estabelece. A história da infância no Brasil foi marcada pela objetificação da criança pelo adulto e pelo exercício do seu poder sobre estas, de forma indiscriminada. Baseados em padrões de comportamentos considerados necessários na disciplina e educação de crianças, a violência foi muito usada como medida educativa e recebeu incentivos das instituições educacionais que iniciaram o processo de educação formal no Brasil: os padres jesuítas da Companhia de Jesus.

Com argumentação baseada em ensinamentos bíblicos, os padres jesuítas justificavam os castigos físicos impostos às crianças nas escolas e orientavam aos pais que disciplinassem com tal metodologia seus filhos no ambiente doméstico, considerando que tais medidas deveriam ser compreendidas como forma de demonstração de amor por estes. Essa realidade permaneceu por muito tempo, causando sofrimento desnecessário a gerações de crianças, que por sua vez, perpetuaram esses comportamentos na educação de seus filhos, fazendo com que as situações de violência contra a criança, fossem aceitas e negligenciadas pela sociedade e utilizadas no ambiente escolar e doméstico.

Os últimos anos da década de 1980, marcaram uma luta de setores da sociedade pelo reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e para que fossem de fato reconhecidos como cidadãos, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Muito se avançou na proteção das crianças, mas percebe-se que há muito a ser feito.

Alguns pais e educadores ainda possuem crenças errôneas muito arraigadas sobre o uso de castigos físicos na educação de crianças, sobre a violência, relativizando-a, estabelecendo uma gradação considerada aceitável. Essas crenças, mantêm comportamentos violentos, infringem os direitos das crianças. Percebe-se que sequer profissionais qualificados para atuar na educação estão isentos de tais crenças, como apontaram os resultados desse estudo, em que os próprios sujeitos da pesquisa, se utilizam das medidas violentas na educação de seus filhos.

Os resultados da pesquisa demonstram ainda que a questão da violência doméstica contra a criança ainda é um assunto pouco abordado pela área da educação no município de Corumbá, sendo a cidade o *locus* desse estudo de caso. O assunto não é tratado nos cursos de formação inicial de professores e não há formação continuada que trabalhe com a temática ou com a legislação voltada à proteção e garantia dos direitos das crianças.

Os fatores histórico-culturais que consideram o castigo físico como medida educativa aplicável a crianças fortemente presentes na cidade de Corumbá, assim como em todo o país, estão envolvidos nas crenças errôneas relativas à violência doméstica contra a criança que podem resultar em atitudes de omissão por parte desses profissionais. Uma vez que os sujeitos entrevistados entendem que determinados comportamentos agressivos e violentos são aceitos como medidas educativas, eles se identificam com os pais agressores e não reconhecem seus comportamentos como violentos, não comunicando aos órgãos de proteção a situação vivenciada por seu aluno vítima, mantendo assim, a situação da violência doméstica contra a criança.

Mesmo diante de um arcabouço legal que proíbe e estabelece punição para o uso de violência doméstica contra a criança, os “tapinhas” que não deixam marcas não são considerados violência física pelos profissionais da educação entrevistados. Há uma aceitação e até mesmo a recomendação de seu uso por parte desses profissionais. Assim, as crenças dos professores com relação à violência doméstica contra a criança influenciam negativamente no enfrentamento da questão e podem, inclusive, incentivar o uso de práticas violentas (como os “tapas comedidos”) por parte dos pais.

Além do reconhecimento e da aceitação da agressão física “desde que não deixe marcas”, utilizada como medida educativa de crianças e adolescentes, percebe-se que não existe o conhecimento por parte desses profissionais de um repertório de práticas educativas positivas, envolvendo medidas não violentas na educação de crianças.

Ao se considerar que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado há 28 anos, aponta-se a urgência de sua divulgação nos cursos de formação de professores com as devidas discussões que permitam uma adequada interpretação dessa lei e garantam que ela seja aplicada pelas escolas e pelos profissionais da educação.

A violência doméstica contra a criança precisa ser compreendida como uma questão a ser enfrentada por todos os setores da sociedade. Deve ser abolida e considerada como prejudicial a todos, pois ela gera consequências negativas às vítimas que podem perdurar durante toda a sua vida e influenciam a conduta dessas com seus filhos, tornando cíclica e questão envolvendo a violência doméstica contra a criança.

As escolas e os profissionais da educação necessitam estar mais implicados no combate à violência doméstica contra a criança. As instituições de ensino precisam ser consideradas pelos profissionais, que nela atuam, como espaços privilegiados de proteção à criança, tendo em vista que elas passam parte considerável do seu dia. É necessária a compreensão que a forma de educar violenta não pode ser aceita e precisa de interferência dos

profissionais da escola em que a criança está inserida. Os professores e educadores, em geral, devem estar conscientes que muitas vezes representam pessoas de referências para os seus alunos e precisam transmitir-lhes confiança e segurança.

Os órgãos de proteção a crianças e adolescentes e as escolas devem firmar parcerias com o objetivo de exercer seu papel de proteção de forma integrada e integral, originando verdadeiras redes de atendimento. As famílias precisam ser incluídas em estratégias de prevenção à violência e informação.

A qualificação profissional é capaz de esclarecer com relação aos aspectos gerais e específicos da violência doméstica contra a criança, apresentando sinais que podem não ser percebidos por profissionais que não tenham esse conhecimento e, por isso, ela se mostra tão relevante.

Somente ao compreender sua importância no processo e a significativa parceria que pode oferecer aos órgãos de proteção à criança e à sociedade como um todo, ao não se omitir nos casos de violência sofrida por seu aluno, o professor oferece a oportunidade de uma nova realidade às crianças vítimas.

Estudos nessa temática são de grande importância, pois apontam as lacunas na formação dos professores e despertam a atenção para a discussão em torno do assunto. A violência vivenciada no ambiente doméstico é expressa na escola. Os professores e os demais profissionais são responsáveis pela garantia dos direitos de seus alunos e devem colaborar com as famílias no que se refere às medidas preventivas e a práticas educacionais não violentas.

Que pesquisas mais amplas possam ser realizadas e que os resultados obtidos por esse estudo, com essa pequena amostra possam sinalizar a necessidade de intervenção junto aos professores e profissionais da educação, qualificando e oferecendo alternativas à violência na educação das crianças.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVICH, F. **O mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983.

ALMEIDA, et al. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a violência intrafamiliar**. In.: *Psicologia Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 3, p. 277-286, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n3/04.pdf>>. Acesso em: 08jun2017.

ÁLVARO, J. L., GARRIDO, A. **Psicologia Social: Perspectivas Psicológicas e Sociológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMORIM, M. L. **Exigências para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da lei orgânica do ensino industrial**. In. *Hist. Educ.* [on line], v.17, n. 41, 2013, p. 123 – 138. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592013000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 05mai2018.

ANDO, D., FELDMANN, M. G. **A violência doméstica contra crianças e a formação de professores: um elo a ser estreitado**. In.: *Brazilian Geographical Journal: geosciences and humanities research* médium, Ituiutaba, v. 4, Special Issue1, p.327-337, jul/dez 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/download/23452/13644>. Acesso em: 10mar2016.

ANDO, D. A. **Violência doméstica contra crianças e formação de professores: um estudo no ensino fundamental I da rede municipal de educação de São José dos Campos – SP**. 2015. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://tede2.pucsp.br/handle/handle/9862>>. Acesso em: 04mai2018.

ARAGÃO, M., FREITAS, A. G. B. **Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano**. In. *Conjecturas*, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 17 – 36, 2012. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/102>. Acesso em 06mai2018.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2ª ed. 2012.

ASSIS, S. G., AVANCI, J. Q. Abuso psicológico e desenvolvimento infantil. In.: LIMA, C. A. (org.). **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Cap. 5, p. 59 – 67.

ASSIS, S. G., MARRIEL, N. S. M. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In.: ASSIS, S. G. (org). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação: Ed. Fiocruz, 2010. Cap. 2, p. 41 – 63.

ASSIS, R. M. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. In. *Educ. em perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul-dez, 2012. Disponível em: <<http://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i2.171>>. Acesso em 05mai2018.

ASSUNÇÃO, P. Hoje vamos povoar o céu: violência e martírio na conversão da América portuguesa. In.: (PRIORE, M., MÜLLER, A. (orgs.). **História dos crimes e da violência no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2017. Cap. 1, p.11 – 36.

AZEVEDO, M. A. A., GUERRA, V. N. A. Violência doméstica contra crianças e adolescentes. Um cenário em (des)construção. In: UNICEF (org.). **Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2003. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/cap_01.pdf>. Acesso em: 10mar2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: ed. 70, 1970.

BAUMRIND, D. **Effects of authoritative controlo n child behavior**. In: Child Development, 37, p. 887-907, 1966. Disponível em: <<http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/baumrind.pdf>>. Acesso em:15jun2017.

BAZON, M. R., FALEIROS. J. M. **Identificação e notificação de maus tratos infantis no setor educacional**. In.: Paidéia, v. 23, n. 54, p. 53 – 61, 2013. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v23n54/0103-863X-paideia-23-54-00053.pdf>>. Acesso em: 11mai2017.

BECK, A.T. **Terapia cognitiva da depressão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BEM, D. J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. São Paulo: EPU, 1973.

BILHÃO, I. **Pela educação lutaremos o bom combate: a instrução operária como um campo de disputas entre católicos e anarquistas na primeira república brasileira**. In. Hist. Educ. [on line], v. 19, n. 45, jan-abr, 2015, p. 141 – 157. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592015000100141&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 05mai2018.

BOLSONI-SILVA, A. T., MATURANO, E. M. **Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais**. In.: Estudos de Psicologia. 7 (2), 227 – 235, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a04v07n2.pdf>>. Acesso em: 02abr2018.

BRASIL. **Lei Federal 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e Bases da Educação. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm>. Acesso em 10nov2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 10nov2017.

BRASIL. **Código penal. Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De12848compilado.htm>. Acesso em 04mai2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 13 ed. – Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acesso em 11abr2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05jun2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.015 de 07 de agosto de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112015.htm>. Acesso em: 04mar2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.010 de 26 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm>. Acesso em 26jan2017.

BRASIL. **Ministério da Educação: Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 05jun2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em 12jun2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3> Acesso em 12jun2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.431, de 04 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm. Acesso em 18jun2017.

BRINO, R. F., SOUZA, M. A. O. **Concepções sobre a violência intrafamiliar na área educacional**. In.: Educação & Realidade, v. 41, n. 4, p. 1251 – 1273, out/dez, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175_623653298>. Acesso em: 23ago2017.

CAMPEIZ A. F., ARAGÃO, A. S. **Adolescentes, autoestima e o processo ensino-aprendizagem**. In.: Revista Ibero-americana de estudos em educação, Araraquara, v. 8, n. 3, p. 711-720, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6593/4850>>. Acesso em: 05jun2017.

CARMO, C. J., HARADA, M. J. C. S. **Violência física como prática educativa**. In.: Rev. Latino-am. de Enfermagem, v. 14, n. 6, p. 849-856, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2371/2577>>. Acesso em: 30mai2017.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In.: STEPHANOU, M, BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. 1, 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, Cap. 12, p.179 – 191.

CASSIMIRO, A. P. B. S. **Igreja, educação e escravidão no Brasil colonial**. In.: Politeia: hist. e soc., Vitória da Conquista, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/224/242.%20arquivo%20saivoem%2026-08-2010>>. Acesso em 12fev2017.

CECCONELLO, A. M., DE ANTONI, C., KOLLER, S. H. **Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar**. In.: Psicologia em estudo. Maringá, v. R., n. esp., p. 45 – 54, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07>>. Acesso em: 14jun2017.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In.: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, p. 55 – 83, 2010.

COLL, C. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In.: COLL, C., MAECHESI. A., PALACIOS. J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artmed, v. 2, 2ª ed., Cap. 1, p. 19 – 42, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **SATEPSI (Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos). Informações sobre a avaliação de testes psicológicos**. Disponível em: <http://satepsi.cfp.org.br>. Acesso em 08jun2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução nº 002 de 24 de março de 2003**. Define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos e revoga a Resolução CFP nº 025/2001. Brasília, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução de nº 3 de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 12jun2017.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (BRASIL). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html>. Acesso em: 24abr2017.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (BRASIL). **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 24abr2017.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, G.V.L. **Os bolivianos em Corumbá – MS: conflitos e relações de poder na fronteira**. In.: Mana, v. 21, n. 01, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/mana/v21n1/0104-9313-mana-21-01-00035.pdf>>. Acesso em 19jun2017.

CRUSWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 3ª ed., 2014.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In.: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, ed. Vozes, 14ª ed., 2012. Cap. 3. p. 51 – 66.

CUNHA, M. V. **A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do INEP**. In R. Bras. Est. Pedag. v. 72 n. 171, Brasília, 1991, p. 175- 195. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1294>>. Acesso: 05mai2018.

CUNHA, R. C. **Violência sexual infanto-juvenil: horror, indignação e enfrentamento**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

DAY, V. P., et al. **Violência doméstica e suas diferentes manifestações**. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, 25, suplemento 1, p. 9 – 21, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a03v25s1>. Acesso em: 17jun2017

DE ANTONI, C. Abuso emocional parental contra crianças e adolescentes. In.: HABIGZANG, L. F., KOLLER, S. H. **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre, Artmed, 2012. Cap. 2, p. 33 – 42.

DE ANTONI, C., KOLLER, S. H. Perfil da violência em famílias com história de abuso físico. In.: **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012. Cap. 3, p. 43 – 53.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In.: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, p. 84-106, 2010.

DEL PRIORE, M., MÜLLER, A. (orgs.). **História dos crimes e da violência no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2017.

DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (DATASUS). **Sistema de Informação de agravos de notificação**. Ministério da Saúde (MS). Disponível em:

<<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0203&id=29892332&VObj=http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sinannet/cnv/viole>>. Acesso em 02jun2017.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In.: DESLANDES, S. F., MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, ed. Vozes, 32ª ed., Cap. 2, p. 31 – 50, 2012.

DIEHL, L., MARIN, A. H. **Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura**. In: Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 7, n.2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a05.pdf>>. Acesso em 16abr2018.

DONAT, J. et al. **Professores e maus tratos – uma revisão teórica sobre reconhecimento, denúncia e capacitação**. In.: Educação, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 66-73, 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20367>. Acesso em 02jun2017.

DONOSO, M. T. V., RICAS, J. **Perspectivas dos pais sobre educação e castigo físico.** In.: Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 78-84, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v43n1/211.pdf>>. Acesso em 12jun2017.

ELSEN, I. et al. **Escola: um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes.** In.: Psicol. Argum., Curitiba, v.29, n. 66, p. 303-314, 2011. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=5289&dd99=pdf>. Acesso em: 14mai2017.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In. RIZZINI, I., PILOTTI, F. (Orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 3ª ed., 2011. Cap 1, p. 33 – 97.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 38º ed., 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 30º ed., 2007.

IBGE. FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Site oficial, 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=500320&search=mato-grosso-do-sul|corumba>>. Acesso em 10fev2017.

IBGE. FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Site oficial, 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/historico>>. Acesso em 12mar2017.

IBGE. FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Site oficial, 2010. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ms/corumba/pesquisa/13/5902?detalhes=true>>. Acesso em 08jun2017.

GARBIN, C. A. S. et al. **Formação e atitude dos professores de educação infantil sobre violência familiar contra criança.** In.: Educar em Revista, Curitiba, n. especial 2, p. 207-216, ed. UFPR, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/12.pdf>>. Acesso em 07mai2017.

GAUER. R. M. C. O pensamento iluminista português e a influência na formação da intelectualidade brasileira. In.: STEPHANOU, M, BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. 1, 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, Cap. 10, p.146 – 158.

GEBARA, C. F. P., LOURENÇO, L. M. **Crenças de profissionais da saúde sobre violência doméstica contra crianças e adolescentes.** In. Psicologia em pesquisa, UFJF: Juiz de Fora, v. 2, n.01, p. 27 – 39, jan-jun, 2008. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v2n1/v2n1a05.pdf>>. Acesso em: 05mai2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, ed. Atlas, 6ª ed. 2008.

GOÉS, J. R. FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In.: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil.** 7ª ed. São Paulo: Contexto, p. 177-191, 2010.

GOMES, V. L. O., FONSECA, A. D. **Dimensões da violência contra crianças e adolescentes, aprendidas do discurso de professoras e cuidadoras.** In.: Texto e Contexto Enferm. Florianópolis, v. 14, n. especial, p. 32-37, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v14nspe/a03v14nspe.pdf>>. Acesso em: 23jul2017.

GOMIDE, P. I. C. **Inventário de Estilos Parentais (IEP): Modelo teórico – Manual de aplicação, apuração e interpretação.** Petrópolis: Vozes, 3ª ed., 2014.

GUERRA, V. N. A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada.** São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2001.

GUIMARÃES, C. S. **A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002).** In. Rev. Fundamentos, v. 2, n. 1, Terezina: UFPI, 2015. Disponível em: www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/download/3780/2187. Acesso em 06mai2018.

GOHN, M. G. **Educação não formal na pedagogia social.** In. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. [on line]. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext. Acesso em: 04mai2018.

HABIGZANG, L. F., KOLLER, S. H. **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

HILDEBRAND, N. A. **Fatores de risco e proteção para transtornos mentais em crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica.** 2012, 177 p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/310891/1/Hildebrand_NataliaAmaral_M.pdf>. Acesso em: 04jun2017.

INEP. Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017). Site oficial: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 03jul2017.

JOÃO, F. R., LOURENÇO, L. M. **O papel das crenças na origem e manutenção da violência: uma abordagem teórica.** In.: Psicologia.pt., 2017. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1125.pdf>. Acesso em: 25mar2018.

JÚNIOR, A. F., BITTAR, M. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial.** Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 472 – 482, set/dez, 1999. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/986/960>>. Acesso em: 12fev2017.

KRAMER, S. LEITE, M. I., NUNES, M. F., GUIMARÃES, D. (orgs.). **Infância e educação infantil.** Campinas: Papirus, 1999.

KRUG, E. G. et al. (Org.) **Relatório mundial sobre violência e saúde.** Genebra: Organização Mundial da Saúde (OMS), 2002. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>>. Acesso em 15fev2017.

KRÜGER, H. **Ideologias, sistemas de crenças e atitudes**. In: TORRES, A. R. et al. *Psicologia Social: temas e problemas*. João Pessoa, ed. Technopolitik, Cap. 4, p. 171 – 213, 2011.

KRÜGER, H. **Psicologia das crenças: perspectivas teóricas**. (Tese de Concurso para Professor Titular). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Social e Institucional, 1995.

KRÜGER, H. **Introdução à psicologia social**. São Paulo: EPU, 1986.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 6ª ed. p. 19-52, 2006.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In. AZZI, R. G. SADALLA, A. M. F. A. (orgs). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA, C. A. **Redes de atenção para mulheres em situação de violência sexual: análise do caso de Campo Grande – Mato Grosso do Sul a partir das representações sociais de seus gestores**. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2014.

LIMA, S. M. REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica? In. REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. Cap.9, p. 217 – 235.

LONGO, C. S. **A permanência no Brasil de discursos ético pedagógicos disciplinares favoráveis às punições corporais domésticas na infância**. In.: *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 22, n. 2, p. 9-21, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14284/1/2004_art_cslongo.pdf>. Acesso em 25mai2017.

LONGO, C. S. **Ética disciplinar e punições corporais na infância**. In.: *Psicologia (USP)*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 99-119, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v16n4/v16n4a06.pdf>>. Acesso em 25mai2017.

LOURENÇO, L. M. et al. **Estudo das crenças dos agentes de saúde à respeito da violência doméstica**. In.: *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 108 – 128, jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072010000100008>. Acesso em 10mai2017.

LOURENÇO, L. M. **Crenças e credences sobre a sexualidade humana**. (Dissertação de Mestrado), Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1993.

LYRA, G. F. D., CONSTANTINO, P., FERREIRA, A. L. Quando a violência familiar chega até a escola. In. ASSIS, S. G. (org). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação: Ed. Fiocruz, 2010. Cap. 6, p. 147 – 175.

MAYLER, L. R., KOLLER, S. H. Rede de apoio social e representação mental das relações de apego de crianças vítimas de violência doméstica. In.: HABIGZANG, L. F., KOLLER, S. H. **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012. Cap. 1, p. 21 – 32.

MARTINS, A. M. S. **A educação libertária na primeira república**. In. Revista HISTEDBR, on-line. Campinas, 2006. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_015.html>. Acesso em: 05mai2018.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, M. C. (org). **História Social da Infância no Brasil**. 6ª ed. São Paulo, ed. Cortez, p. 53-79, 2006.

MARQUES, A. C. T. **Crenças parentais sobre a punição física e a identificação dos problemas comportamentais e de adaptação psicossocial das crianças em idade pré-escolar**. 2010. 164 f. Dissertação de mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra. 2010. Disponível em: < <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15631/1/Tese%20de%20mestrado.pdf>>. Acesso em: 05jun2017.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o império. In.: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, p. 137 - 193, 2010.

MEZZALIRA, A. S. C., GUZZO, R. S. L. **O educador e as situações de violência vividas por seu aluno: modos de tratamento**. In.: Estudos de psicologia, Campinas, v. 32, n. 1, p. 37-47, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v32n1/0103-166X-estpsi-32-01-00037.pdf>>. Acesso em 15jun2017.

MINAYO, M. C. S., SOUZA, E. R. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva**. In: História, Ciências, Saúde, v. IV, n. 3, Manguinhos, p. 513 – 531, nov-fev, 1998. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v4n3/v4n3a06.pdf>>. Acesso em: 13fev2018.

MINAYO, M. C. S. A violência dramatiza causas. In.: MINAYO, M. C. S., SOUZA, E.R. (orgs). **Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 11ª ed. 2008.

MINAYO, M.C.S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F., MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes 32º ed., Cap.1, p. 21-32, 2012.

MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In.: COLL, C., MAECHESI. A., PALACIOS. J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artmed. v. 2, 2ª ed., Cap. 12, p. 209 – 222, 2004.

NASCIMENTO, M. I. M. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. (orgs). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: FE, HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html#_ftn2>. Acesso em 01mai2018.

NASCIMENTO, M. I. M. **Instituições escolares no Brasil colonial e imperial**. In: Revista HISTEDBR [on line], Campinas, n. 28, p.181 – 203, dez. 2007. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/706/ARTIGO_Institui%C3%A7%C3%B5esEscolaresBrasil.pdf?sequence=1>. Acesso em 05mai2018.

OLIVEIRA, T. T. S., CALDANA, R. H. L. **Educar é punir? Concepções e práticas educativas em pais agressores**. 2006.[s.n.], Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-15022007-161102/>>. Acesso em 10jun2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>. Acesso em: 04mar2017.

PANÚCIO-PINTO, M. P. **O sentido do silêncio dos professores diante da violência doméstica sofrida por seus alunos: uma análise do discurso**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia - USP – 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24062006-064656/pt-br.php>>. Acesso em:03jun2017.

PAPALIA, D. E., S. W. OLDS. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 7ª ed., 2000.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 7ª ed., p. 347-475, 2010.

PATIAS, N. D. SIQUEIRA, A. C., DIAS, A. C. G. **Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar**. Educ. Pesq., São Paulo, v. 38, n. 4, p. 981-996, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/13.pdf>>. Acesso em: 03jun2017.

PEREIRA, P. C. et al. **A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar**. In.: Psicologia Escolar e Educacional, v. 12, n. 1, p. 139-152, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a10.pdf>>. Acesso em 10jul2017.

PONCE, B. J. NERI, J. F. O. **O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente**. In.: E-curriculum, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, 2015. Disponível em:<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663/16974>>. Acesso em: 06jul2017.

PRAÇA, M. A. M. **A violência no processo educacional brasileiro e seu contraponto: uma educação libertadora**. In.: Diálogos acadêmicos, v. 05, n. 2, p. 37-54, jul-dez, 2013. Disponível em:<http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627111657.pdf>. Acesso em 01mai2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ. **Site oficial**. (2012). Disponível em: <<http://www.corumba.ms.gov.br/site/corumba/2/>>. Acesso em: 01jun2018.

REALI, A. M. M. R., TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In. MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. R. (orgs). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2002, cap. 3, p. 73 – 98.

RICAS, J., DONOSO, M. T. V. **Aspectos históricos da educação no Brasil versus violência física na infância: reflexões**. In.: Rev. Med. Minas Gerais, n.2, v. 2, 2010. Disponível em: <<http://rmmg.org/artigo/detalhes/315>>. Acesso em: 02fev2017.

RISTUM, M. **A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola**. In.: Temas em Psicologia, v. 18, n. 1, p. 231-242, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a19.pdf>>. Acesso em: 12mai2017.

RISTUM, M. A. Violência na escola, da escola e contra a escola. In.: ASSIS, S. G. (org). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação: Ed. Fiocruz, 2010. Cap. 3, 65-93.

RIZZINI, I., PILOTTI, F. (orgs). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 3ª ed., 2011.

ROCHA, R. Ai que saudades... In. ABRAMOVICH, F. **O mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983. Cap. 9, p. 101 – 106.

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores**. Rio de Janeiro, RJ: Interciência, 1981.

RODRIGUES, A., ASSMAR, E. M. L., JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 20ª ed. 1999.

SADALLA, A. M. F. A., SARETTA, P. ESCHER, C.A. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In.: AZZI, R. G. SADALLA, A. M. F. A. (orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SALVO, C. G. et al. **Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social**. In.: Estudos de Psicologia – Campinas, v. 22, n. 2, 187 – 195, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n2/v22n2a08.pdf>>. Acesso em: 14jun2017.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F., LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 5ª ed., 2013.

SANCHEZ, R. N., MINAYO, M. C. S. Violência contra crianças e adolescentes: questão histórica, social e de saúde. In.: LIMA, C. A. (org.). **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Cap.3, p. 29 – 37.

SANDERSON, C. **Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia**. São Paulo: MBooks, 2005.

SANTOS, S. S. et al. Desvendando segredos: padrões e dinâmicas familiares no abuso infantil. In.: **Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: Artmed, Cap. 4, p. 55 – 68, 2012.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In.: STEPHANOU, M, BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. 1, Petrópolis: Vozes, 3ª ed. 2008a, Cap. 8, p.121 – 130.

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar**. In. Cad. Cedes, Campinas, v.28, n. 76 p. 291-312, set-dez, 2008b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05mai2018.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In.: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 7ª ed., p. 107-136, 2010.

SENA, L. M., MORTENSEN, A. C. K. **Educar sem violência: criando filhos sem palmadas**. Campinas: Papyrus, 2014.

SEVERINO, A. J. N. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In. PINHO, S. Z. (org). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Ed Unesp, Cap. 1, p. 3 – 14, 2011..

SHIGUNOV NETO, A., MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. In.: Educar, Curitiba, n 31, ed. UFPR, 2008, p. 169-189. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>>. Acesso em: 09fev2017.

SILVA JÚNIOR, A. S. A. H., ROSAS JÚNIOR, J. R. **Violência sexual contra crianças e adolescentes: conceitos-chave**. In. Rev. LEVS/UNESP, n.14, Marília, 2014, p. 145-160. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/4215/3075>>. Acesso em 08mar2017.

SINAN-NET (2009-2014). **Site oficial Datasus**. Disponível em: <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0203&id=29892332&VObj=http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defthtm.exe?sinannet/cnv/viole>. Acesso em: 10mar2017.

SIQUEIRA, A. C. et al. E. **Enfrentando a violência: percepção de profissionais da educação sobre a violação dos direitos de crianças e adolescentes**. In.: Educação, Santa Maria, v. 37, n. 2 p. 365-380, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117123671013>. Acesso dia 15mar2016.

SOUZA, A. C. V. M. B. **As noções de educação e disciplina em pais que agridem seus filhos**. In.: Psico, v. 37, n. 1, p. 15-22, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1406/1106>>. Acesso em: 17jun2017.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Protocolo de Atenção Integral a crianças e adolescentes vítimas de violência: uma abordagem interdisciplinar na saúde.** (2010). Disponível em: <http://bibliotecacrescersemviolencia.org/violencia_crianca_adolescente.html>. Acesso em 05fev2017.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança.** (2004). Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em 21fev2017.

UNICEF. **Hidden in plain sight: uma análise estatística sobre a violência contra crianças.** 2014. Disponível em: <<http://www.unicef.pt/violencia-criancas/files/Hidden-in-Plain-Sight-Summary-Portugues-2014-09-04.pdf>>. Acesso em 07mar2017.

VAGOSTELLO, L. et al. **Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo.** In.: Paidéia, v. 13, n. 26, p. 191-196, 2003. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2014/655-1406815021.pdf>>. Acesso em: 30mai2017.

VAGOSTELLO, L. et al. **Práticas de escolas públicas e privadas diante da violência doméstica e escola em São Paulo.** In.: PISC Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 7, n. 1, p. 87-94, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a11.pdf>>. Acesso em: 20mai2017.

VILELA, L. F. (org.). **Manual para o atendimento às vítimas de violência na rede de saúde pública do Distrito Federal.** Brasília: Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal, 2008. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_atendimento_vitimas_violencia_saude_publica_DF.pdf>. Acesso em: 10out2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 3ª ed., 2005.

WAISELFISZ, J. J. **Violência letal contra as crianças e adolescentes no Brasil, 2015.** Relatório de pesquisa – Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), Brasil, 2015.

WEBER, L. N. D. et al. **Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos.** In.: Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a05v17n3.pdf>. Acesso em: 15jun2017.

WEBER, L. N. D. et al. **Continuidade dos estilos parentais através das gerações – transmissão intergeracional de estilos parentais.** In.: Paidéia, 2006, v.16, n. 35, p. 407 – 414, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a11.pdf>>. Acesso em: 14jun2017.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 10ª ed., 2004.

APÊNDICE 1:



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus do Pantanal



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este documento visa solicitar sua participação na pesquisa “**As crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança**”, conduzida pela pesquisadora DANIELA DE FÁTIMA TEIXEIRA SCHMIDT, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, matrícula nº 201633908, sob a orientação da Professora Doutora Cláudia Araújo de Lima que tem como objetivo conhecer e analisar as crenças desses profissionais com relação à violência doméstica contra crianças.

A sua contribuição nessa pesquisa consistirá na sua participação em uma entrevista com duração aproximada de 60 minutos, a ser realizada em uma sala da escola em que você atua, no dia e horário previamente agendados de acordo com sua disponibilidade. Antes da realização da entrevista, você deverá assinar este TCLE e a autorização em anexo para a **gravação em áudio** da entrevista. Após seu consentimento, você será convidado a responder a um questionário sócio acadêmico e ao inventário de estilos parentais, ambos compostos por questões fechadas de autoaplicação. Em seguida, inicia-se a entrevista. Nesse modelo de pesquisa, não se faz necessário a identificação de seus participantes.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, data de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar a identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

Essa pesquisa está amparada nos termos das Portarias nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde que tratam das questões éticas em pesquisas com seres humanos. Cumpre informar que todo o material referente a coleta de dados e registros estarão resguardados por um período de cinco anos conforme legislação em vigor, sendo que após esse período deverão ser incinerados ou desabilitados de computadores e/ou gravadores.

Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa. Fico ciente também que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Pantanal
(UFMS/CPAN), responsável por esta pesquisa.*

Corumbá, ____ de _____ de 2017.

Participante:

Endereço:

Assinatura do pesquisador:

Pesquisadora:

Psicóloga, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Social da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, MS, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares do Pantanal – NEPI/PANTANAL – Observatório Eçaí – Educação, Saúde, Desenvolvimento e outros direitos humanos de crianças e adolescentes na fronteira Brasil e Bolívia. E-mail: dani.schmidt26@yahoo.com

Orientadora:

Pedagoga. Mestre e Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Líder e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – NEPI/PANTANAL. Coordenadora do Observatório Eçaí: Educação, Saúde, Desenvolvimento e outros direitos humanos de crianças e adolescentes na fronteira Brasil e Bolívia. E-mail: claudia.araujolima@gmail.com

APÊNDICE 2:

Endereço: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal – Unidade III – Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Social, Rua Domingos Sahib, 99 – Bairro Cervejaria – Porto Geral – Corumbá/MS – CEP. 79-130-300.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus do Pantanal

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, RG nº _____, participante da pesquisa **“Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança”**, realizada pela pesquisadora DANIELA DE FÁTIMA TEIXEIRA SCHMIDT, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, matrícula nº 201633908, sob a orientação da Professora Doutora Cláudia Araújo de Lima, que tem como objetivo, conhecer e analisar as crenças desses profissionais com relação à violência doméstica contra crianças, autorizo a gravação em áudio da entrevista realizada no dia _____ às _____ horas.

Declaro estar ciente de que tal material será utilizado apenas com fins de análise dos dados da pesquisa em tela.

Corumbá, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE 3:

QUESTIONÁRIO SOCIOACADÊMICO

Você vai responder individualmente a um questionário sobre suas informações socioacadêmicas. Não é necessário se identificar. Leia atentamente cada uma das perguntas e marque apenas uma opção. Antes de entregar, verifique se não esqueceu de responder a alguma questão.

Questionário socioacadêmico
1) Idade: _____ anos
2) Sexo: () M () F
3) Estado civil: () Solteiro () casado/amasiado/união estável () divorciado () viúvo
4) Quantos filhos você tem? _____ Qual (is) a (s) idade (s)? _____
5) Natural de Corumbá? () sim () não. Se não, de onde? _____
6) Você tem uma religião? () sim () não Qual? _____
7) Renda familiar (em salários mínimos): () de 2 a 3 () de 3 a 5 () de 5 a 7 () maior que 7
8) Possui casa própria? () sim () não
9) Possui automóvel ou motocicleta? () sim () não
10) Qual sua carga horária de trabalho semanal? () 20 h () 30 h () 40 h () 44 h
11) Qual sua escolaridade? () superior completo () pós graduação incompleta () pós graduação completa
12) Você estudou a maior parte de sua vida em instituições pública ou particulares de ensino? () públicas () particulares
13) Você concluiu sua formação docente em Corumbá? () sim () não. Se não, de onde? _____
14) Você domina mais de um idioma? () sim () não. Se sim, qual? _____
15) Qual a escolaridade de seu pai? () fundamental incompleto () fundamental completo () médio incompleto () médio completo () superior completo () superior incompleto
16) Qual a escolaridade de sua mãe? () fundamental incompleto () fundamental completo () médio incompleto () médio completo () superior completo () superior incompleto
17) Há quanto tempo você é professor(a)? _____

18) Há quanto tempo você é professor(a) nesta escola? _____
19) Durante sua formação, houve algum tipo de qualificação sobre violência doméstica contra crianças? () sim () não. Se sim, que tipo de formação? _____
20) Você já se deparou com alguma situação de violência doméstica envolvendo seus alunos? () sim () não. Se sim, qual tipo de violência? _____ O que você fez nessa situação? _____
21) Você tem algum conhecimento sobre a violência doméstica contra a criança? () sim () não Se sim, você os considera suficientes para sua prática profissional? () sim () não
22) Você tem conhecimento em relação ao conteúdo do Estatuto da Criança e do Adolescente? () sim () não
23) Você sabe quais são os órgãos de defesa dos direitos das crianças em Corumbá? () sim () não Cite alguns: _____

APÊNDICE 4:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA (PROFESSORES)

Assinatura do TCLE e autorização para gravação em áudio
Questionário socioacadêmico
Aplicação do Inventário de Estilos Parentais

Questões	
1	O que você entende por violência doméstica contra a criança? Quais são os tipos?
2	Na sua concepção, quais são os sinais que a criança vítima de violência doméstica pode apresentar?
3	Para você, qual é o perfil da família que está envolvida nas situações de violência doméstica contra a criança?
4	No seu entendimento, qual é o perfil da criança vítima de violência doméstica?
5	Para você, quem são os agressores nesses casos?
6	Como você acredita que seja o estilo de educar dos pais das crianças vítimas de violência doméstica?
7	Qual a sua percepção com relação ao ECA?
8	Qual a sua percepção com relação à "Lei da Palmada"?
9	Quais são os órgãos de defesa dos direitos da criança em Corumbá?
10	Na sua percepção, como esses órgãos funcionam?
11	Quais são as suas dificuldades em lidar com situações envolvendo a violência doméstica e seus alunos?
12	Como você lida com essas situações?
13	Na sua opinião, o que é necessário para minimizar essas dificuldades?
14	Quais são as suas sugestões para que os professores possam intervir com maior eficiência nessas situações?

APÊNDICE 5:
ROTEIRO PARA ENTREVISTA (COORDENADORES)

Assinatura do TCLE e autorização para gravação em áudio
Questionário socioacadêmico
Aplicação do Inventário de Estilos Parentais

Questões	
1	O que você entende por violência doméstica contra a criança? Quais são os tipos?
2	Na sua concepção, quais são os sinais que a criança vítima de violência doméstica pode apresentar?
3	Para você, qual é o perfil da família que está envolvida nas situações de violência doméstica contra a criança?
4	No seu entendimento, qual é o perfil da criança vítima de violência doméstica?
5	Para você, quem são os agressores nesses casos?
6	Como você acredita que seja o estilo de educar dos pais das crianças vítimas de violência doméstica?
7	Qual a sua percepção com relação ao ECA?
8	Qual a sua percepção com relação à "Lei da Palmada"?
9	Quais são os órgãos de defesa dos direitos da criança em Corumbá?
10	Na sua percepção, como esses órgãos funcionam?
11	Quais são as suas dificuldades em lidar com situações envolvendo a violência doméstica e seus alunos?
12	Como você lida com essas situações?
13	Na sua opinião, o que é necessário para minimizar essas dificuldades?
14	Quais são as suas sugestões para que os professores possam intervir com maior eficiência nessas situações?
15	Como a escola lida com as situações envolvendo a violência doméstica contra a criança?
16	A escola tem adota alguma medida preventiva com relação à violência doméstica contra a criança?

ANEXO 1:

Inventário de Estilos Parentais (IEP)

Práticas educativas maternas e paternas

Autoaplicação

Paula Inez Cunha Gomide

O objetivo deste instrumento é estudar a maneira utilizada pelos pais na educação de seus filhos. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas a seguir, aquelas que mais refletem a forma como **você** educa seu/sua filho(a).

Identificação

Nome: _____ Idade: _____
 Escolaridade: _____ Sexo: () m () f
 Nome do filho(a): _____

Responda a tabela a seguir fazendo um X no quadrinho que melhor indicar a frequência com que **você** age nas situações relacionadas; mesmo que a situação descrita nunca tenha ocorrido, responda considerando o seu possível comportamento naquelas circunstâncias.

Utilize a legenda de acordo com o seguinte critério:

NUNCA: se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 0 a 2 vezes.

ÀS VEZES: se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 3 a 7 vezes.

SEMPRE: se, considerando 10 episódios, você agiu daquela forma entre 8 a 10 vezes.

Entre 10 episódios

	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Quando meu filho(a) sai, ele(a) conta espontaneamente onde vai.			
2. Ensino meu filho(a) a devolver objetos ou dinheiro que não pertencem a ele(a).			
3. Quando meu filho(a) faz algo errado, a punição que aplico é mais severa dependendo de meu humor.			
4. Meu trabalho atrapalha na atenção que dou a meu filho(a).			
5. Ameaço que vou bater ou castigar e depois não faço nada.			
6. Critico qualquer coisa que meu filho(a) faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados.			
7. Bato com cinta ou outros objetos nele(a).			
8. Pergunto como foi seu dia na escola e o ouço atentamente.			
9. Se meu filho(a) colar na prova, explico que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a si mesmo(a).			
10. Quando estou alegre, não me importo com as coisas erradas que meu filho(a) faça.			

	Entre 10 episódios		
	8 a 10	3 a 7	0 a 2
	Sempre	Às vezes	Nunca
11. Meu filho(a) sente dificuldades em contar seus problemas para mim, pois vivo ocupado(a).			
12. Quando castigo meu filho(a) e ele pede para sair do castigo, após um pouco de insistência, permito que saia do castigo.			
13. Quando meu filho(a) sai, telefono procurando por ele(a) muitas vezes.			
14. Meu filho(a) tem muito medo de apanhar de mim.			
15. Quando meu filho(a) está triste ou aborrecido(a), interesso-me em ajudá-lo a resolver o problema.			
16. Se meu filho(a) estragar alguma coisa de alguém, ensino a contar o que fez e pedir desculpas.			
17. Castigo-o(a) quando estou nervoso(a); assim que passa a raiva, peço desculpas.			
18. Meu filho(a) fica sozinho em casa a maior parte do tempo.			
19. Durante uma briga, meu filho(a) xinga ou grita comigo e, então, eu o(a) deixo em paz.			
20. Controlo com quem meu filho(a) fala ou sai.			
21. Meu filho(a) fica machucado fisicamente quando bato nele(a).			
22. Mesmo quando estou ocupado(a) ou viajando, telefono para saber como meu filho(a) está.			
23. Aconselho meu filho(a) a ler livros, revistas ou ver programas de TV que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas.			
24. Quando estou nervoso(a), acabo descontando em meu filho(a).			
25. Percebo que meu filho(a) sente que não dou atenção a ele(a).			
26. Quando mando meu filho(a) estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e ele não obedece, eu "deixo pra lá".			
27. Especialmente nas horas das refeições, fico dando as "brincas".			
28. Meu filho(a) sente ódio de mim quando bato nele(a).			
29. Após uma festa, quero saber se meu filho(a) se divertiu.			
30. Converso com meu filho(a) sobre o que é certo ou errado no comportamento dos personagens dos filmes e dos programas de TV.			
31. Sou mal-humorado(a) com meu filho.			
32. Não sei dizer do que meu filho(a) gosta.			
33. Aviso que não vou dar um presente para meu filho(a) caso não estude, mas, na hora "H", fico com pena e dou o presente.			
34. Se meu filho(a) vai a uma festa, somente quero saber se bebeu, se fumou ou se estava com aquele grupo de maus elementos.			
35. Sou agressivo (a) com meu filho(a).			
36. Estabeleço regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explico as razões sem brigar.			
37. Converso sobre o futuro trabalho ou profissão de meu filho, mostrando os pontos positivos ou negativos de sua escolha.			
38. Quando estou mal-humorado(a), não deixo meu filho(a) sair com os amigos.			
39. Ignoro os problemas de meu filho(a).			
40. Quando meu filho fica muito nervoso(a) em uma discussão ou briga, ele(a) percebe que isto me amedronta.			
41. Se meu filho(a) estiver aborrecido(a), fico insistindo para ele contar o que aconteceu, mesmo que ele(a) não queira contar.			
42. Sou violento(a) com meu filho(a).			

Este inventário é referente à obra *Inventário de Estilos Parentais*.