



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A VIOLÊNCIA INFANTIL E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM NA COMARCA DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR**

KATIUCIA DE OLIVEIRA PERES

CASCADEL - PR

2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A VIOLÊNCIA INFANTIL E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM NA COMARCA DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR**

KATIUCIA DE OLIVEIRA PERES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos dos Santos

CASCADEL – PR

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P51v

Peres, Katiucia de Oliveira

A violência infantil e seus reflexos no processo de aprendizagem na
Comarca de Marechal Cândido Rondon - PR. / Katiucia de Oliveira Peres.—
Cascavel, 2018.

131 f.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Campus de Cascavel, 2018
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Família. 4. Violência.
I. Santos, José Carlos dos. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III.
Título.

CDD 20.ed. 370
CIP – NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

Folha de aprovação



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



KATIUCIA DE OLIVEIRA PERES

A VIOLÊNCIA INFANTIL E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM NA COMARCA DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em
Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa
História da Educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "José Carlos dos Santos", is written over a horizontal line.

Orientador(a) - José Carlos dos Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "João Carlos da Silva", is written over a horizontal line.

João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Hedi Maria Luft", is written over a horizontal line.

Hedi Maria Luft

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)

Cascavel, 16 de março de 2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho: Ao meu pai Luís Sérgio Peres e a minha mãe Lourdes Policena de Oliveira Peres, por serem fonte de inspiração, que dignamente me apresentaram à importância da família e ao caminho da honestidade e persistência.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de Mestrado não poderia se concluir, sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais **Luís e Lourdes**, por todo carinho, amor e atenção que dedicam a mim, vocês são o meu ponto de equilíbrio, sem os quais eu jamais conseguiria. Abençoada sou, por ser filha de vocês! Um agradecimento mais que especial ao meu pai pelas revisões incansáveis ao longo da elaboração deste trabalho.

Agradecer ao meu irmão **Kauê**, pelas inúmeras trocas de ideias sobre o tema, pela compreensão, pois, a seu modo, sempre se orgulhou de mim, o que me engrandeceu para jamais desistir.

Agradecer ao meu orientador, **Dr. José Carlos dos Santos** por todos os momentos de paciência, compreensão e competência. Abriu-me horizontes, ensinou-me principalmente a pensar. Foi, e é fundamental na solidificação de saberes e nos meus pequenos sucessos.

Agradecer aos professores **Dr. João Carlos Silva** e **Dra. Aparecida Favoreto**, pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

Agradecer a professora **Dra. Hedi Maria Luft**, por ter aceitado o convite para participar como membro externo da minha banca de defesa, pois desde a graduação vem acompanhando minha caminhada e incentivando a sempre buscar novas oportunidades.

Agradecer as professoras **Dra. Maria de Fátima Bento Ribeiro** - Universidade Federal de Pelotas - Campus de Jaguarão e **Dra. Márcia Regina Ristow** pela disponibilidade em participar deste estudo.

Agradecer aos **colegas do mestrado**, da turma 2016/2017 do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela amizade e companheirismo.

Agradecer a Juíza **Dra. Berenice Ferreira Silveira Nassar**, pela autorização, disponibilizando acesso aos processos utilizados neste estudo. E por acreditar que é possível um futuro melhor para todas as crianças.

Agradecer as **equipes dos CREAS e SMED** de todos municípios da Comarca de Marechal Cândido Rondon, por compartilharem os dados de atendimentos para que fosse possível a realização desta pesquisa.

Agradecer a colega, psicóloga **Silvana** Nardello Nasihgil, pelo apoio e estar sempre ao meu lado na VIVERE- Clínicas Integradas, e por entender que inúmeras vezes precisei deixá-la sozinha, para ir nas aulas, palestras e congressos.

Agradecer aos **Ex Colegas Professores Falurb**, por dividirem comigo a experiência do que é ser docente, transferindo conhecimento e preparando homens do futuro. Obrigada pela acolhida e por fazerem a diferença em nossa equipe de trabalho.

Agradecer ao **Eusébio** Sachser pelo apoio e incentivo, sempre me motivando a buscar os meus sonhos.

Agradecer a **Clarice** Rodrigues de Oliveira pelo incentivo e belas palavras quando precisei.

Agradecer ao **Grupo das Meninas**, por me incentivarem e torcerem por mim, mesmo nas vezes e que estive mais ausente do grupo. Vocês alegram os meus dias.

Agradecer ao professor Ms. **Jerri** Antonio Langaro, pelo carinho e amizade, principalmente pela dedicação e disponibilidade na correção deste trabalho, tornando-se fator essencial para o êxito do mesmo.

Agradecer a amiga Ms. **Tamara** Raisia Bubanz Silva, que mesmo longe se faz sempre presente, nos momentos alegres e nos difíceis, me apoiando sem e sendo fonte de inspiração.

Agradecer a Professora **Dra. Ieda** Maria Kleinert Cassagrande e ao colega de mestrado **Márcio** Issler pela parceria de artigos e congressos, aprendi muito com vocês.

E eu não poderia deixar de agradecer, de um modo muito especial aos meus avós **João Silva de Oliveira (in memórian)**, **Eva Policena Oliveira**, **Januário Peres (in memórian)** e **Ana Aldina Peres**, por tudo que significam para mim, por terem me ensinado o valor dos estudos e sempre incentivarem seus filhos e netos a estudar e buscar seus sonhos, são grandes mestres.

Enfim, agradeço a **Deus**, por sempre abençoar os desejos do meu coração, não deixando que eu desista e por todas as graças que venho recebendo.

EPIGRAFE

[...] como educadores, constantemente enfrentamos situações difíceis relacionadas ao nível de agressividade de nossos alunos. Não raro julgamos, muitas vezes precipitadamente, as atitudes das crianças e conseqüentemente os rótulos são impressos em pequenos corpos, entre calmos e agressivos. Entendemos que precisamos analisar as características naturais desta fase de desenvolvimento da criança juntamente com seus níveis de agressividade para que, considerando a realidade em que vivem, possamos desenvolver atividades que contribuam para a canalização da agressividade de forma positiva e construtiva. (PERES, 2005. p.150)

PERES, Katiucia de Oliveira. **A violência infantil e seus reflexos no processo de aprendizagem na comarca de Marechal Candido Rondon – PR.** 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

RESUMO

A aprendizagem pode ser prejudicada devido a vários problemas, que direta e/ou indiretamente, afetam a concentração e aquisição dos conhecimentos, principalmente quando advém de uma violência sofrida. O estudo teve como objetivo buscar junto a Vara da Infância e Juventude da Comarca de Marechal Cândido Rondon, índices de crianças vítimas de violência e realizar um levantamento, se esta violação de direitos era uma das causas de dificuldade de aprendizagem. Caracterizou-se como do tipo descritivo. A população foi composta pelas crianças da faixa etária de 04 a 12 anos, ligadas as Secretarias Municipais de Educação - SMED, perfazendo um total de 157 crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. A amostra foi composta por 135 crianças ligadas aos CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social, por apresentarem comportamentos indevidos causados por condições de violência sofridas no período de 2014 a 2016. Os instrumentos para coleta de dados foram processos que correram em segredo de justiça, através de autorização judicial e fichas de acompanhamento fornecidas pelo CREAS e SMED. As análises foram realizadas através de uma abordagem quanti-qualitativa e fenomenológica. Os resultados obtidos foram que 71% das crianças atendidas pelo CREAS apresentavam dificuldades de aprendizagem e, em dois municípios da Comarca, pelos três anos do estudo, este percentual chegou a 100% e no ano de 2016 todas as crianças dos municípios que sofreram violência apresentaram problemas de aprendizagem. Detectou-se que em algumas escolas, somente ocorria a transferência de informações e as crianças que apresentavam problemas, tanto comportamentais como de dificuldade de aprendizagem, eram deixadas de lado, excluídas, estigmatizadas, rotuladas. O município 6 foi o que apresentou o maior índice de violência contra as crianças. As principais violências apresentadas foram Agressão Física, Violência Sexual, Negligências, Violência Psicológica, *Bullying*, Abandono e Violência Moral. Dentre estas a que mais se destacou foi à Violência Sexual. Vítimas apresentavam comportamentos de fobias, pânico, isolamento, sentimentos de estigmatização, ansiedade, dificuldades de concentração e de relacionamento, utilizando tratamentos psicológicos e médicos com receituários. Podemos de forma conclusiva afirmar que as violências sofridas pelas crianças, interferem diretamente na aprendizagem, prejudicando na concentração e bem estar da criança na sala de aula, mas devido aos órgãos de proteção, estão ocorrendo mudanças altamente significativas nos municípios, os casos vistos estão sendo devidamente acompanhados e através do apoio e incentivo das Secretarias Municipais de Educação, estão sendo desenvolvidas ações junto as escolas no sentido de prevenção e respeito a este abominável crime que é a violência infantil.

Palavras-chave: Maus Tratos, Educação, Família, Estigmatização, Afetividade.

PERES, Katiucia de Oliveira. **Children's violence and its reflections on the learning process in Marechal Cândido Rondon - PR.** 2018. 131f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Line of Research: History of Education. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

ABSTRACT

Learning can be hampered due to several problems, which directly and / or indirectly affect the concentration and acquisition of knowledge, especially when it comes from suffered violence. The objective of this study was to search the Child and Youth Court of the District of Marechal Cândido Rondon, indexes of children victims of violence and to conduct a survey, if this violation of rights was one of the causes of learning difficulties. It was characterized as of the descriptive type. The population was composed of children aged between 4 and 12 years, linked to the Secretariats of Education (SMED), making a total of 157 children who had learning difficulties. The sample consisted of 135 children linked to the CREAS - Specialized Reference Center for Social Assistance, for presenting undue behaviors caused by conditions of violence suffered in the period from 2014 to 2016. The instruments for data collection were processes that ran in secrecy of justice , through judicial authorization and accompanying forms provided by CREAS and SMED. Analyzes were performed using a qualitative quantitative approach. The results obtained were that 71% of the children attended by CREAS presented learning difficulties and in the two municipalities of the Comarca for the three years of the study, this percentage reached 100% and in 2016 all the children in the municipalities that suffered violence presented learning problems. It was found that in some schools, only information transfer occurred and children with problems, both behavioral and learning difficulties, were left out, excluded, stigmatized, labeled. Municipality 6 was the one that presented the highest rate of violence against children. The main violence presented were Physical Aggression, Sexual Violence, Neglect, Psychological Violence, Bullying, Abandonment and Moral Violence. Among the most prominent was Sexual Violence. Victims had behaviors of phobias, panic, isolation, feelings of stigma, anxiety, difficulties of concentration and relationship, using psychological and medical treatments with prescriptions. We can conclusively affirm that the violence suffered by children directly interferes with learning, impairing the concentration and well-being of the child in the classroom, but due to the protection organs, there are significant changes in the municipalities, the cases are being seen duly accompanied and through the support and encouragement of the Secretariats of Education, actions are being developed together with the schools, with capacitations of new pedagogical actions in this environment and carrying out activities with the society in the sense of prevention and respect to this abominable crime that is the infantile violence .

Keywords: Maltreatment, Education, Family, Stigma, Affectivity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais causas de dificuldades apresentados pelas SMED	91
Quadro 2 – Número de alunos atendidos por ano.....	92
Quadro 3 – Número de atendimentos, causas principais na aprendizagem	94
Quadro 4 – Tipos de Violências mais citadas por município.	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Apeoesp**- Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo;
- CEMEI**- Centro Municipal de Educação Infantil;
- CFP**- Conselho Federal de Psicologia;
- CRAS**- Centro de Referência de Assistência Social;
- CREAS**- Centro de Referência Especializado de Assistência Social;
- CT**- Conselho Tutelar;
- ECA**- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
- IML**- Instituto Médico Legal;
- IPEA**- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada;
- OCDE**- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico;
- OEA**- Organização dos Estados Americanos;
- OIT**- Organização Internacional do Trabalho;
- OMS**- Organização Mundial da Saúde;
- OMT**- Organização Mundial do Turismo;
- ONU**- Organização das Nações Unidas;
- OPAS**- Organização Pan-Americana da Saúde;
- PAEFI**- Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos.
- PeNSE**- Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar;
- Sinan**- Sistema de Informação de Agravos de Notificação;
- SIPIA**- Sistema de Informações para a Infância e Adolescentes;
- SMED**- Secretária Municipal de Educação;
- TCLE**- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- UNICEF**- Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund);
- VIVA**- Sistema de Vigilância de Violência e Acidentes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - A COMPLEXIDADE DA VIVÊNCIA ESCOLAR	18
1.1 COMPLEXIDADE E VIOLÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR	22
1.2 A VIOLÊNCIA LOCAL COMO RESULTANTE SOCIAL	26
1.3 A VIOLÊNCIA RESULTANTE DA FAMÍLIA	34
1.4 A VIOLÊNCIA COMO RESULTANTE DA ESCOLA.....	35
1.4.1 Características da violência local e definição do quadro de observações do estudo	39
1.5 A METODOLOGIA QUANTI-QUALITATIVA E A PESQUISA DA COMPLEXIDADE DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	42
1.6 BREVE HISTÓRICO DOS MUNICÍPIOS ALVOS DA PESQUISA	48
CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÃO DE VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA: A HISTÓRIA E A CONQUISTA DE DIREITOS	54
2.1 PERCURSO HISTÓRICO DE VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA.....	54
2.2 RESGATE HISTÓRICO DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR	59
2.2.1 Um tópico sobre a violência simbólica	62
2.2.2 O papel da escola perante situações de violência	65
2.2.3 Uma perspectiva sociológica da violência	67
2.3 A VIOLÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR PELO ESTIGMA.....	77
2.4 O PAPEL DO EDUCADOR FRENTE À VIOLÊNCIA ESCOLAR	81
2.4.1 O sofrimento do vitimado no espaço escolar	85
CAPÍTULO 3 - A VIOLÊNCIA ENCONTRADA NAS ESCOLAS EM ESTUDO	89
3.1 DADOS GERAIS SOBRE AS DIFERENTES FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	125

INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Cascavel, nível de mestrado, na linha de pesquisa História da Educação, e tem como temática principal a violência doméstica realizada contra a criança e seus reflexos no processo de aprendizagem.

O interesse por ingressar no curso de mestrado e estudar essa temática surgiu da minha¹ história de formação profissional, que iniciou no curso de Psicologia e continuou em minha atuação profissional junto a Secretaria de Assistência Social, onde assumi o cargo de Psicóloga do município de Marechal Cândido Rondon, junto a Casa LAR e ao Setor de Proteção Social Especial, que posteriormente tornou-se o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

A convivência neste ambiente e no ambiente escolar, no dia a dia, no relacionamento com colegas, professores, servidores e outras pessoas que transitam neste importante espaço do conhecimento, levou-me a reflexão que ali existiam problemas que interferiam na aprendizagem das crianças, devido a violências sofridas ou outros problemas que dificultavam a assimilação dos conhecimentos.

Visando me aperfeiçoar, nesta abordagem, realizei estudos de Pós-Graduação, à nível de Especialização *lato sensu* em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá – RJ, onde realizei monografia sobre “Bom relacionamento e aprendizagem na escola: A psicopedagogia auxiliando no papel de aprendizes e mestres”.

Insatisfeita, busquei novas especializações, tendo em vista que no setor que trabalhava, desenvolvia ações junto a crianças com necessidades especiais, então agora na área de Educação Especial: Atendimento as Necessidades Especiais, onde desenvolvi estudo sobre “Educação Especial: O ato de inclusão no combate ao

¹ Por se tratar de um relato de cunho pessoal, na introdução, utilizarei a primeira pessoa do singular.

bullying” realizado pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós Graduação (ESAP) na cidade de Ivaiporã – PR.

Como neste setor profissional, exigia, principalmente atendimentos e conhecimentos com relação a tratamentos referente a violência com crianças e adolescentes, novamente realizei estudos buscando conhecimentos nesta área. Assim, realizei mais uma especialização lato sensu, na área de Impactos da Violência na Saúde, junto a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) – RJ, onde realizei uma pesquisa sobre “Violência de gênero: Um marco na atualidade”, onde também desenvolvi muitas ações junto ao Fórum, como psicóloga do município, auxiliando em ações das varas criminais e da infância e da juventude.

Com a obtenção deste conhecimento na área de abrangência relacionada à violência contra a criança e adolescente e, presenciando várias atitudes de violência realizadas contra as crianças atendidas no município, que estavam acarretando prejuízos nos seus estudos, observados devido ao acompanhamento realizado, surgiu a ideia inicial de aprofundar os conhecimentos sobre como intervir e ou ajudar em uma possível mudança deste quadro.

Percebi que algumas escolas do município atribuíam somente a importância de transferência de informações para as crianças, não demonstrando maiores interesses ou preocupações, com relação ao nível de conhecimento adquirido pelas mesmas. Assim, as crianças que apresentavam problemas, eram deixadas de lado, excluídas, onde alguns professores não demonstravam maiores preocupações.

Estes fatos foram me angustiando e levando a perguntar se não seria necessário refletir sobre eles, pois o professor deve ter consciência do seu papel educacional, das individualidades existentes na sala de aula, e assim buscar alternativas e modificar seus métodos de ensino para habilitar os alunos a progredirem, apesar dos obstáculos e das dificuldades.

Assim, visando auxiliar tanto os professores, mas principalmente às crianças, optou-se em realizar este estudo tendo como linha norteadora buscar junto a Vara da Infância e Juventude da Comarca de Marechal Cândido Rondon, índices de crianças vítimas de violência e realizar um levantamento se esta violação de direitos era uma das principais causas de dificuldade de aprendizagem.

Visando atingir os objetivos acima, estruturou-se este estudo em capítulos, onde no **Primeiro Capítulo: A complexidade da vivência escolar**, reúne estudos que aborda a questão da violência social e escolar numa perspectiva de

complexidade cultural como apontado por Edgard Morin. Tal complexidade aponta para os termos violência, cultura, formação, educação familiar, comportamento social, escolarização, destacando seus aspectos históricos, sociológicos e legislativo. Sem adentrar diretamente na discussão dos dados, se descreve o resultado de amplo estudo sobre concepção de violência, do tratamento profissional e pedagógico.

A partir da articulação de conceitos básicos para o estudo, aponta-se a metodologia do estudo. Como há o pressuposto da complexidade cultural, compreendeu-se que a metodologia mais adequada seria uma análise quantitativa com caráter descritivo. A definição da metodologia se deu, também, em função do tipo de fonte acessível para o estudo: os processos cíveis da Vara de Infância, arquivos do CREAS e da SMED dos municípios alvo. A população também foi definida em função das fontes porque, a Vara da Infância cuida dos processos cíveis que envolvem os seis municípios alvos. Logo, a “facilidade” de acesso aos dados e a mesma unidade de tratamento jurídico, foram decisivos para defini-la. O capítulo traz também um breve histórico dos municípios alvos da pesquisa.

No **segundo capítulo: Concepção de violência contra a criança: A história e a conquista de direitos**, procura-se realizar um resgate do percurso histórico de violência contra a criança, bem como um resgate histórico da violência contra a criança no ambiente escolar, versando sobre a violência simbólica e o papel da escola perante situações de violência, além de uma abordagem sobre a perspectiva sociológica e histórica da violência. Ainda realizando uma abordagem sobre a violência social e escolar pelo estigma, bem como o papel do educador frente à violência escolar e finalizando este capítulo versando sobre o sofrimento do vitimado no espaço escolar.

No **Terceiro Capítulo – A violência encontrada nas escolas em estudo**, aborda os resultados e as análises das observações realizadas, versando sobre os dados gerais sobre as diferentes formas de violência contra a criança, onde são colocados os dados obtidos junto as Secretarias de Educação (SMED) e aos Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) dos municípios da Comarca de Marechal Cândido Rondon, através de análise de documentos relacionados aos processos que correm em segredo de justiça, no período de 2014 a 2016, bem como alguns relatos de crianças atendidas. A partir dos dados obtidos, procedeu-se à descrição de quatro relatos, destacando o tipo de violência, o autor

dos atos violentos, a forma de envolvimento do CREAS, da SMED e dos docentes ou equipe pedagógica, em relação ao caso específico do aluno.

Nas **Considerações Finais** do estudo, retomam-se alguns enunciados principais no corpo do estudo apontando os resultados obtidos pela análise dos dados.

Por fim, as **Referências Bibliográficas** descrevem um mapa do percurso metodológico bem como das diversas abordagens teóricas e ou estudos bibliográficos da temática da pesquisa.

Portanto, a violência infantil ao ser melhor estudada e analisada pode ser superada favorecendo assim uma qualidade de vida mais adequada para as crianças.

CAPÍTULO 1

A COMPLEXIDADE DA VIVÊNCIA ESCOLAR

Se eu encontrasse uma lâmpada mágica e pudesse fazer um desejo, pediria para ter um rosto comum, em que ninguém nunca prestasse atenção. Pediria para poder andar na rua sem que as pessoas me vissem e depois fingissem olhar para o outro lado. Sabe o que eu acho? A única razão de eu não ser comum é que ninguém além de mim me enxerga desta forma (PALACIO, 2013, p. 11).

Como vivência escolar entende-se um horizonte complexo de envolvimento de indivíduos de várias idades, conhecimentos, funções, experiências, objetivos diversos mas que estão reunidos em lugares ou espaços físicos delimitados, tentando com isso convergir em ações para se atingir um objetivo comum. Um destes espaços dentre muitos, é a escola. Nela, na vivência escolar, ocorrem convergências para se produzirem processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, criam-se experiências grupais de tempo pré-determinado, linear e dividido entre “séries ou períodos”, concretizado em um conjunto de situações planejadas, projetadas, realizadas e avaliadas e o processo de dinâmica grupal, ou seja, o grupo em seu devir.

Visto desta forma, o grupal como resultado de convergências (metodológicas, de planejamento, de encontros profissionais) entre a ação profissional e o aluno, tem caráter de encontro, confronto, assimilação e resistências. Salomon Asch (1993, p.58) afirma que este encontro produz,

[...] um campo de interconexões, de entrecruzamentos do individual, do institucional, do social, etc., onde surgem acontecimentos e processos compartilhados entre sujeitos que perseguem objetivos comuns de aprendizagem.

Neste mesmo diapasão, Edgar Morin (1991) aponta este espaço como de conexões e complexidades de saber. Em sua visão Morin (1991, p. 123), apresenta que a soma do conhecimento das partes não é suficiente para se conhecer as propriedades do conjunto, pois o todo é maior do que a soma de suas partes. Nesta perspectiva complexa, afirma ainda que quando se toma o todo não se vê a riqueza das qualidades das partes, por ficarem inibidas e virtualizadas, impedidas de expressarem-se em sua plenitude. Daí que, o todo é menor do que a soma de suas

partes. As relações das partes com o todo são dinâmicas, portanto, o todo é, ao mesmo tempo, menor e maior que a soma das partes (MORIN, 1991).

Nesta convergência complexa do grupal, colocam-se não somente os chamados condicionantes individuais – o modo de ser, a língua, a cultura, a formação, a origem familiar, etc. – mas, ao lado destes, também os condicionantes sociais e políticos. Esta consideração é importante no caso dessa pesquisa por duas razões: primeiro para não localizar o distúrbio apenas focado da dimensão biopsíquica; segundo, para ampliar a compreensão como fenomênica, ou seja, como resultante da ação de vários atores sociais.

Estes dois condicionantes são elementos que aqui se apontam como estruturais para pensar o tema da violência infantil tanto na pesquisa de âmbito nacional, quanto da de âmbito local. Como complexidade entende-se, a partir do indicado por Edgar Morin (1991), o modo do explicar científico que segundo uma determinada tradição, acabou por não considerar a complexidade de saberes diante da vida cotidiana, privilegiando apenas o tecnológico, o racionalizado, sistemático que, neste caso da violência, partiria a explicar a violência apenas do ponto de vista dos determinantes sociológicos, médicos e jurídicos. A tendência lógica seria de “medicalizar o discurso” e o sujeito, conseqüentemente. Tende-se a discordar do princípio da medicalização na medida em que, na pesquisa local, demonstram-se alguns aspectos que complexificam está estável explicação medicalista.

Cabe explicar que a análise do cotidiano da relação pedagógica compartilhada na perspectiva de grupo não pretendeu, ainda, ser apenas a análise de uma “situação particular”, o que a dimensionaria apenas numa perspectiva de estudo de caso e cuja explicitação se esgotaria em si mesma ou tivesse um caráter meramente exemplificador – do que é “dado”. Ao contrário, ao se apontar a pesquisa quanti-qualitativa parte-se do pressuposto de que a construção de conhecimentos é forjada em experiências grupais de interação, considerou-se como parte desta construção o “aprender sobre essas experiências”. Ou seja, a partir da inclusão oficial do aluno de em uma determinada escola e em uma determinada turma, como foram acolhidos considerando sua situação de inclusão, já de antemão estigmatizados; seu saber, sua experiência, como será recepcionado pelo grupo.

Estas variantes são importantes porque os alunos inseridos são leitores de si mesmos e da situação social a que estão expostos. Obviamente não a compreensão do adulto professor, do adulto integrante do Estatuto da Criança e Adolescente -

ECA, do adulto Juiz da Comarca, mas da criança em fase de crescimento². É neste contexto e neste espaço complexo que sua vida – modo de sentir, reagir, raciocinar - defrontam-se com a imposição de um outro papel social e com a realidade de compartilhar isso com outras pessoas.

São nestes espaços de interconexões que ele, o aluno vítima de violência será considerado. Invariavelmente ele será inserido na situação de “transferido”, “estranho ao grupo”, “reprovado”, “problema” ou, no mínimo “estranho”. São situações que colocam o novo aluno no *status* de estigmatizado. Ele precisará encontrar um caminho de conquista e cavar um lugar real no ou em cada novo grupo. Trata-se de uma das situações problemas que a escola precisará enfrentar como esta inserção.

Ou, como diz Grossi (1992, p. 118),

esta inserção nunca pode ser copiada e, por isso, ela se encaixa no fenômeno da aprendizagem como o concebemos, o qual significa resolver problema. Problema tem aqui o significado de como obter um efeito que eu não sei antecipadamente produzir ou dar uma resposta a uma pergunta inteiramente nova e original

É nesta perspectiva que as ações para produzirem a aprendizagem pode caracterizar o efeito do distúrbio ou não. A possibilidade de interconexões positivas no sentido de recepção do aluno vítima de violência pode ser um resultado produzido de forma multidisciplinar e complexa no sentido apontado por Morin (1991). Porém, a não ocorrência de seu efeito pode ser destruidor e ainda mais inculcador na dor já sofrida pela criança.

Com relação a não aceitação ou receptividade do estigmatizado pelo grupo, pode estar interligado ao estereótipo apresentado pela criança, que segundo Goffman (2015), existem três tipos que interferem nestes distúrbios, que podem ser as deformidades corporais, o caráter individual³ e os estigmas tribais de raça, nação e religião⁴.

² Antecipamos que, por questão de condicionamento judicial, não será possível inserir no texto a fala da criança, o modo com que racionaliza a sua situação de vivência. Isto em muito enriqueceria a pesquisa. No entanto, como as fontes principais são os processos da Vara da Infância, estes permanecem em segredo de justiça.

³ Caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, distúrbios mentais, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical.

⁴ Estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.

Os estereótipos são crenças socialmente compartilhadas a respeito dos membros de uma categoria social, que se referem a suposições sobre a homogeneidade grupal e aos padrões comuns de comportamento dos indivíduos que pertencem a um mesmo grupo social. (GOFFMAN, 2015, p. 80).

Compreende-se, a partir de Goffman (2015) que, nesta complexidade cultural, formam-se não somente as identidades de grupos pela convivência escolar, mas sobretudo, quem pertence aos grupos, ou seja uma identidade que possibilita uma consciência de “nós” em contraposição a uma de “outros”. Haverá constantes agenciamentos e fluxos de subjetivações. Neles, o devir-criança, o devir aluno-aprendiz, o devir sujeito-social, o devir-professor, o devir-cidadão se define no próprio jogo de relações produzidos no interior do espaço escolar (enquanto recinto de claustro) e das regras estabelecidas para o seu funcionamento, resultando nas relações de ensino e da aprendizagem.

Segundo afirmou Cord (2008, p. 143),

a constituição da grupalidade se apresenta como um complexo processo em que a subjetividade se objetiva e a objetividade se subjetiva, tomando formas mais ou menos provisórias, mais ou menos estáveis na trama que constitui os seres-no-mundo. É importante evidenciar que, do ângulo da análise social centrada na vida cotidiana, as categorias macro-sociais só ganham efetividade quando re-significadas ao nível das instituições sociais, e dentro destas, ao nível dos grupos que as compõem, através dos vínculos estabelecidos.

Nesta perspectiva descrita pela autora, compreende-se a escola como uma instituição vincular, ou seja, que propicia a formação de vínculos grupais, de pertencimento e portanto, de parâmetros sociais saudáveis para o crescimento social para criança. Esta é uma das razões de o ECA e as ações da Vara Civil apontarem para escola como local privilegiado de reinserção social do aluno vítima de violência.

Porém, os autores acima citados insistem no fato que o espaço resulta de muitas relações interpessoais, não consistindo apenas numa racionalidade matemática. O todo pode ser maior que as partes, disse Morin (1991). As relações interpessoais que se constituíram entre professores, diretores, pedagogos, psicólogos, agentes do Conselho Tutelar, os alunos estabelecidos e alunos *outsiders* é que irão resultar na configuração “final” possível. Esta perspectiva será apontada

pontualmente na análise das fontes locais que serão descritas no último capítulo deste texto.

1.1 COMPLEXIDADE E VIOLÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR

O cenário da violência, em suas múltiplas formas, tem aumentado significativamente na sociedade global. O aumento também repercute em acontecimentos contra crianças. Resultante de violências sociais de maior amplitude e vigor acabam por repercutir também no espaço escolar e na educação familiar.

Educação familiar que segundo Carvalho (2012) são os ensinamentos que as crianças recebem dos pais, onde eles ensinam o que é certo e errado, fazendo com que a criança reflita sobre seus atos e escolhas. Essa educação familiar é tão importante quanto à escola no desenvolvimento intelectual do indivíduo, coloca Anastácio (2015), que complementa dizendo que com a participação e interesse dos pais nos conteúdos escolares, em conversa na hora da refeição, na participação em pesquisas e estudos, junto com seus filhos, estará auxiliando no desenvolvimento da criança e criando atitudes sociais que podem fazer a diferença.

Porém, Carvalho (2012) complementa afirmando que atualmente a realidade familiar é diferente. Os pais raramente se encontram com os filhos, devidos seus afazeres profissionais, onde a necessidade econômica leva a trabalhos exaustivos, que os pais chegam em casa no horário em que as crianças já se encontram dormindo e, muitas vezes, saem para o trabalho e elas continuam dormindo, demonstrando uma relação de distanciamento familiar. Sem à convivência familiar, as posturas se desenvolvem de forma desorientada no indivíduo, tendo possibilidade de criar gerações de revoltados, inconstantes e violentos. Tais fatos repercutem diretamente nas atitudes dos filhos, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Tal quadro influencia na rotina hodierna da escola que passa a ser mais um local de manifesto das formas de violência, quanto do próprio comportamento individual de todas as pessoas que estão no seu entorno: pais, professores, alunos, integrantes do Conselho Escolar e do ECA.

Uma pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, apresentada por Tenente e Fajardo (2017) em agosto deste ano, apresenta uma realidade de 100 mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do

ensino fundamental e do ensino médio (alunos de 11 a 16 anos) onde coloca o Brasil no topo de um *ranking* de violência em escolas. O levantamento é o mais importante do tipo e considera dados de 2013. Uma nova rodada está em elaboração e os resultados devem ser divulgados apenas em 2019.

Na enquete da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 12,5% dos professores ouvidos no Brasil disseram serem vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. Trata-se do índice mais alto entre os 34 países pesquisados - a média entre eles é de 3,4%. Depois do Brasil, vem a Estônia, com 11%, e a Austrália com 9,7%. Na Coreia do Sul, na Malásia e na Romênia, o índice é zero.

Outra pesquisa também citada pelas autoras acima, realizada em 2015 pelo Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp) apontou que 44% dos docentes que atuavam no Estado disseram já ter sofrido algum tipo de agressão. Entre as agressões que 84% dos professores afirmam já ter presenciado, 74% falam em agressão verbal, 60% em *bullying*, 53% em vandalismo e 52% em agressão física.

Para a socióloga Miriam Abramovay (2003), especialista em violências nas escolas e juventudes, é significativo a falta de dados sobre o tema.

Praticamente nunca foi feita nenhuma pesquisa específica só com os professores. Isso mostra que o tema não é prioritário, como se a violência não tivesse impacto no ensino, no aprendizado e no cotidiano da escola (ABRAMOVAY, 2003, p. 187).

Não há como negar que esta realidade influa no ambiente de aprendizagem, dos relacionamentos e, principalmente, da convivência grupal que caracteriza o espaço escolar.

Por outro lado, uma pesquisa do IPEA concluída em 2010 sobre o quadro da violência no Brasil, apontou para uma situação que corrobora também os números da OCDE: 78,6% da população têm muito medo de ser assassinada; 11,8%, pouco medo; e somente 9,6% manifestaram nenhum medo. Em outras palavras: apenas um em cada dez cidadãos não tem temor de ser assassinado e oito em cada dez têm muito medo. E essa enorme apreensão é uma constante em todas as regiões do país, como bem aponta Alba Zaluar (1997, p. 12): “ela está em toda parte, ela não tem nem atores sociais permanentes reconhecíveis nem ‘causas’ facilmente delimitáveis e inteligíveis”.

Neste contexto geral da complexidade que envolve o tema da violência em geral, se justifica a introdução do tema dos direitos humanos das vítimas. Embora esta pesquisa não tenha como escopo dissecar tal tema, é inevitável correlacioná-lo porque, no resgate, ou construção de uma perspectiva de cidadania da criança e do adolescente, muitas políticas públicas, normas, ações penais e cíveis foram produzidas no sentido de contê-la e assim proteger a infância e adolescência. Tal perspectiva será apontada nos capítulos posteriores deste texto.

O tema dos direitos humanos também leva a colocar a compreensão da violência nas atitudes provocadas por pessoas da própria família ou próximos a ela. A família, como a “célula da sociedade”, é a primeira a sentir o impacto deste quadro geral, sendo todos os seus membros vitimados pela insegurança física, instabilidade econômica, desagregação grupal (da família, do trabalho, das relações sociais). Logo, a definição de um conceito que englobe tais diversidades é praticamente impossível. É mais um dos quadros sociais que precisam ser considerados em razão de sua complexidade.

Sacramento e Rezende (2006) sugerem que o termo violência é de natureza polissêmica e, por isso, utilizado em muitos contextos sociais. Como exemplo, pensa-se que o termo violência pode ser empregado tanto para um homicídio quanto para maus-tratos emocionais, verbais e psicológicos. Na esfera conjugal manifesta-se com frequência pelos maus-tratos; ao submeter à mulher a práticas sexuais contra a sua vontade; maus-tratos físicos, isolamento social; ao proibir o uso de meios de comunicação; o acesso aos cuidados de saúde; a intimidação. No ambiente profissional observa-se a presença de assédio moral.

Nesta perspectiva mais ampla de violência, a referência pode ser apontada segundo os estudos da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002, p. 5) como o

uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações.

No contexto escolar, essa violência prejudica a criança no seu desenvolvimento intelectual, principalmente quando adentram na escola, onde no decorrer do ensino, apresentam problemas que podem paralisá-los diante do processo de aprendizagem. Estes problemas, muitas vezes, provocam outro dano

na criança, onde a mesma acaba sendo rotulada pela própria família, professores e colegas de pseudônimos pejorativos que denigrem sua autoestima e afetam sua personalidade, causando graves danos, como defende Moysés (2004, p. 27) que

é lenta e gradual a aprendizagem que a criança faz sobre as referências a seu respeito, as mais fáceis de ter seu sentido aprendido, são as que nascem de comentários ao seu comportamento.

O estigma social pode ser gerado na educação intrafamiliar em que, consciente ou inconscientemente, os integrantes podem favorecer a interiorização de estereótipos.

Segundo Moysés (2004), estes danos provocados por constrangimentos na formação de crianças acabam inibindo sua aprendizagem, afetando todo o seu processo educativo, devido a sofrimentos emocionais, que quando percebidos, estão diretamente associados à violência sofrida. Tais sofrimentos podem ser percebidos, pelas atitudes de preguiça, cansaço, sono, tristeza, agitação, desordem, dentre outros, considerados fatores que também desmotivam o aprendiz, levando a vítima, muitas vezes, a recorrer a outros caminhos como o da droga ilícita e outras drogas mais populares como fumo e álcool.

São estes fatores de origem extraescolar que, segundo Gardner (1995) podem ser facilmente percebidos e procedimentos tomados para uma intervenção protetiva da criança, principalmente na escola. Segundo o autor o risco apresentado com frequência de desequilíbrio pedagógico por parte da criança, pode estar ligado a violências, drogas e neuroses sociais onde a escola poderia ser a instância corretiva dessas distorções. Como resultante de uma sociedade complexa, no dizer de Morin (1991), na escola irão repercutir estes fatores individuais e sociais. Justamente por ter origem complexa, o enfrentamento da violência exigirá que a escola complexifique seu papel social assumindo, ao lado do seu principal objetivo que é ensinar, a adoção de medidas visando proteger a saúde física e psicológica do aprendiz.

As escolas não são máquinas para transmitir informações, Peres (2005). O autor aponta que as escolas atuam sempre como guias do desenvolvimento, embora em diferentes graus de eficácia. Algumas deixarão margens para que seus alunos se desenvolvam a seu próprio modo, outras atuarão como funis coercivos, para que o jovem que passou por eles, possa ser visto atuando da maneira aprovada. No

entanto, como resultante de experiências complexas, a mesma escola que conta com mecanismos de integração e, portanto, da produção de estabelecidos, também produz os *outsiders* e estigmas, como se aponta no resultado da análise.

Na segunda hipótese pode se produzir o descaso com as crianças que mais necessitam de ajuda e apoio dentro da escola, pois uma grande parte dos distúrbios de aprendizagem e comportamento refletem o desequilíbrio social e emocional das relações existentes na família e na sociedade, em cujo núcleo existem problemas que podem interferir na aprendizagem, refletindo-se no desempenho escolar, dentre eles: separação dos pais; morte dos pais ou de figuras próximas; ser vítima de violência; superproteção; vícios infantis; entre outros.

Conclui-se que uma definição ou uma abordagem da violência não deve ser tratada de forma descolada da realidade social de inserção do aluno. Neste diapasão, deverão ser consideradas as questões sociais, familiar e escolar, onde ocorrerem de forma cíclica corroborando seu aspecto de complexidade.

1.2 A VIOLÊNCIA LOCAL COMO RESULTANTE SOCIAL

A violência social está presente no dia a dia, conforme presencia-se, a olhos vistos ou pelos meios de comunicação, dos dados estatísticos mundiais e nacionais, na produção acadêmica, dentre outros.

Um dos reflexos de uma má política administrativa, onde a corrupção e a violação dos direitos humanos, com impunidades, predominam, gerando um grande mal-estar na sociedade, pois a perda da confiança gera revolta, e com os desvios financeiros pela má administração ou corrupção, causam o desemprego, e este causa problemas de sustentabilidade da família, que por sua vez acaba ocasionando a violência.

A violência social gerada, como já foi dito, pode ter como causa o desemprego, baixos salários, onde a recessão aumenta a miséria, podendo levar o país ao caos, a convulsão social e a uma ditadura imposta por um governo que deseja a crise, abandonando o povo, amedrontando, humilhando, intimidando, para afastar as pessoas da participação social, política e econômica do país. Afastamento consciente que privilegia uma pequena minoria e prejudica a grande maioria, onde a violência é estimulada por aqueles que estão no poder para se manterem no poder.

Enquanto estas pessoas apostam na violência, para afastar a grande maioria dos seus direitos, que é a participação ativa na vida nacional, o povo trava uma batalha por justiça, querendo que os corruptos sejam levados a prestar contas de seus atos e que sejam punidos de forma adequada e correta, que a impunidade não prevaleça perante os tribunais, que as leis sejam aplicadas e que os direitos humanos sejam respeitados.

Saindo da conjuntura nacional, onde estes problemas estão mais visíveis, adentra-se na violência social direcionada à região em análise, percebe-se que esta apresenta situação semelhante ou pior, em proporcionalidade de riscos, de constrangimento físico e moral, ou seja, da vitimação por violência.

Na região da Comarca em estudo, os municípios encontram-se em uma área de alto risco, devido a ser reconhecida nacionalmente como “rota do narcotráfico e de contrabandos”, pois a grande maioria dos municípios fazem divisa com o Paraguai e encontram-se próximos a divisa com o estado do Mato Grosso do Sul, que segundo dados vinculados pelos meios de comunicação, produzidos pela Secretaria de Justiça do Estado, Polícia Federal e Receita Federal, seria “a porta de entrada dos traficantes”, por onde entra a droga no Brasil e é distribuída para as demais regiões do país.

Neste contexto há uma população inquieta, constrangida, e envolvida direta e indiretamente com esta realidade. A insegurança predomina; diariamente ocorrem assaltos e roubos, prisões, apreensões de drogas e outras violências de caráter doméstico, geradas pela crise do entorno mas que reflete diretamente no cotidiano dos municípios da regional do Oeste do Paraná. Essa situação preocupa as famílias, pois conforme informações vinculadas junto aos órgãos de segurança pública, muitas crianças são levadas a se envolverem com este tipo de violência, devido a facilidade para encontrar a droga, álcool para consumo ou pequenos trabalhos como “laranjas” para transporte de tais produtos. Um quadro que conseqüentemente leva ao vício, que em contrapartida leva a criminalidade, principalmente ao roubo e um quadro geral de geração de violências.

Todo esse contexto também tem incidências na saúde pública. Segundo estudos de Jorge e Gotlieb (2001) e Simões e Reichenheim (2001) colocam que no Brasil, a magnitude da violência contra a criança é evidenciada a partir da década de 1980, com a mudança no perfil de mortalidade do país, quando os acidentes e as

violências passaram a representar a segunda causa de morte, permanecendo abaixo apenas dos óbitos por doenças cardiovasculares.

A rápida e expressiva elevação de mortalidade, continuam os autores, colocou a questão da violência como importante problema para a saúde pública, despertando grande preocupação para o setor saúde. Progressivamente, a violência contra criança e adolescentes, que até então era entendida como problema de polícia, justiça, filosofia, direito, além da área social, passa ser considerada pelo universo da saúde pública, principalmente, por constituir-se de causas previsíveis e preveníveis (JORGE et al., 2001; SIMÕES; REICHENHEIM, 2001).

Ao considerar os dados oficiais em relação ao atendimento a crianças na saúde pública, os dados são expressivos. Segundo dados do Censo Demográfico 2010⁵ o Estado do Paraná possui 3.147.962 crianças e adolescentes, totalizando 28% da população do referido Estado. De acordo com dados obtidos junto ao Mapa da Violência (2012) a região Sul do Brasil apresentou no ano de 2011 um total de 13.413 atendimentos a criança e adolescente por violência, sendo que o maior número de atendimentos da região se concentra na faixa etária de 15 a 19 anos de idade. Este mesmo documento aponta o Estado do Paraná com 2.416 atendimentos, ocupando o primeiro lugar no número de atendimento as crianças vítimas de violência com até um ano de idade (total de 6,8% dos atendimentos) tanto na região Sul, como no Brasil.

Este dado, colocado ao lado dos índices produzidos pela SIPIA (Sistema de Informações para a Infância e a Adolescentes) do Ministério da Justiça (2010) que considera a violação de direitos da criança como referência, no Paraná, houve, em 2005, 22.698 casos de violação dos direitos da criança e do adolescente, o que corresponde a 1/3 dos registrados no Brasil (67.519 casos). Dos 22.698 (todos atendidos pelos Conselhos Tutelares do Paraná), 54,4% foram contra meninos e corresponderam a violência física (4,0), à psicológica (3,4%) e à sexual (1,9%). As práticas de violação à cidadania foram 11,7%, seguidas pelas práticas institucionais irregulares (1,5%) e pelas práticas de discriminação (0,8%) (BRASIL, SIPIA, 2010).

Martins e Jorge (2011), apresentando dados do Paraná, mais específicos de Londrina, colocam que a agressão evidencia-se como a primeira causa de óbito na faixa etária de 0 a 19 anos (41,2%). Em Londrina e observa-se que, entre os óbitos

⁵Dado disponível em: BRASIL. Ministério da Saúde. **Sistema de Informação de Agravos de Notificações**. Disponível em: <<http://sinan.saude.gov.br>>.

por causas externas em 2005 as agressões foram responsáveis por mais da metade dos óbitos decorrentes de acidentes e violência (61,8%) [...] somente no primeiro semestre de 2000, 57% das mortes violentas de crianças e adolescentes registradas pelo Instituto Médico Legal - IML foram decorrentes de lesão corporal.

Com relação a este problema, segundo o Ministério da Saúde, no ano de 2008, no Brasil, os casos de violência contra crianças e adolescentes chegaram a consumir R\$ 155.091.524,39 reais dos cofres públicos, o que representa o terceiro maior valor gasto pelo ministério, do valor total pago pelo Sistema Único de Saúde. (BRASIL, 2008).

Gastos estes relacionados a violência contra a criança e adolescentes, segundo OPAS (2002) devido esta questão estar se acentuando praticamente em todas as regiões brasileiras, muitas vezes associado à urbanização, à marginalização de segmentos da população, à retração econômica e ao desemprego, onde existe a necessidade de união de órgãos federativos para auxiliar na diminuição de tais fatos, principalmente na questão educacional. No caso de regiões de fronteira, como é o caso em tela, há mais este agravante devido às facilidades de envolvimento da família e das crianças em particular nas práticas de ilícitos.

De forma geral, na obra “Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar” – PeNSE 2015, lançado pelo IBGE⁶, sob a Coordenação do setor de População e Indicadores Sociais, com apoio do Ministério da Saúde e Ministério da Educação, realizando uma pesquisa com todos os alunos dos 9º anos do Brasil, assim como nas edições anteriores (2009 e 2012) pesquisaram formas de violência sofridas pelos estudantes no âmbito familiar e escolar. Entre as violências avaliadas, encontram-se o *bullying* e brigas, agressão física em locais públicos, com uso de arma branca ou de fogo, lesões e ferimentos sofridos, sentimento de insegurança no trajeto casa-escola, escola-casa, violência no trânsito, demonstrando a realidade do escolar no contexto brasileiro. A pesquisa de 2015 incluiu também duas questões sobre relação sexual forçada (abuso sexual), direcionadas aos escolares participantes.

Os resultados mostraram que, no Brasil, o percentual de estudantes do 9º ano do ensino fundamental que declararam deixar de ir à escola, pelo menos um dia, nos 30 dias anteriores à pesquisa por não se sentirem seguros no caminho de casa para

⁶ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015.

a escola ou da escola para casa foi de 14,8%. Esse percentual é de 15,8% para alunos de escolas públicas e de 9,0% para os de escolas privadas. Deixaram de ir à escola, 11,5% dos escolares porque não se sentiram seguros no trajeto casa-escola-casa, e 9,5%, porque não se sentiram seguros no ambiente escolar.

Com relação aos dados envolvendo brigas com armas de fogo ou arma branca, foram os seguintes. Em briga na qual alguém usou alguma arma de fogo, nos 30 dias que antecederam à pesquisa foi declarado por 5,7% dos escolares, sendo mais frequente entre alunos do sexo masculino (7,9%) do que entre os do sexo feminino (3,7%). Observaram-se diferenças entre as esferas administrativas das escolas, sendo 6,1% para estudantes de escolas públicas e 3,4% de escolas privadas.

No que se refere ao envolvimento em alguma briga com arma branca, 7,9% dos escolares declararam envolvimento, sendo mais frequente entre alunos do sexo masculino (10,6%) do que entre os do sexo feminino (5,4%). Para os alunos de escola pública esse indicador foi 8,4%, enquanto que para os de escola privada, 5,3%.

A Região Centro-Oeste apresentou o maior percentual de envolvimento de alunos com armas de fogo (7,6%) e a Região Norte com armas brancas (9,7%). A Região Nordeste apresentou os menores percentuais para arma de fogo (4,8%) e para arma branca (6,9%). O Estado do Rio Grande do Norte apresentou o menor valor para esta região (3,2%) para alunos em envolvimento com armas de fogo. E o Estado do Piauí (5,3%) o menor para envolvimento com armas brancas. Os dados revelaram percentual maior no envolvimento com armas brancas (faca, canivete, peixeira, pedra, pedaço de pau ou garrafa) do que com armas de fogo (revólver ou espingarda).

Com relação a agressão por adulto da família, envolvimento em brigas, lesões e ferimentos sofridos. Os dados revelaram que os escolares se envolveram em brigas e sofreram agressão física, tanto no âmbito escolar, quanto no familiar. A informação sobre agressão física efetuada por um adulto da família, nos 30 dias que precederam a pesquisa foi mencionada por 14,5% dos escolares do 9º ano do ensino fundamental. Este tipo de violência foi declarado por 15,1% das meninas e 13,8% dos meninos. Considerando a dependência administrativa das escolas, 14,8% eram alunos de escolas públicas e 13,0% das escolas privadas. As Regiões Sudeste (15,2%) e Sul (12,9%) tiveram o maior e menor percentual,

respectivamente, para escolares agredidos, por pelo menos, um adulto na família. O Estado de Pernambuco (18,0%) teve o maior percentual para esse indicador e o Estado do Piauí (10,1%), o menor.

No questionário apresentado, relata-se o envolvimento em alguma briga e/ou luta física nos 12 meses anteriores à pesquisa, 23,4% dos escolares entrevistados responderam ter tido, pelo menos uma vez, envolvimento em briga: 30,3% dos meninos e 16,8% das meninas. Não houve diferença significativa entre as escolas privadas (23,8%) e públicas (23,3%).

O percentual de escolares que frequentam o 9º ano do ensino fundamental que informaram situações de insegurança, violência física ou psicológica, nos 30 dias anteriores à pesquisa, 73,6% dos escolares entrevistados responderam terem sofrido estas violências. 82,1% dos meninos e 47,8% das meninas. Com relação às escolas, as privadas apresentaram 32,8% e públicas (74,7%). As Regiões Sudeste (31,2%) e Sul (23,9%) tiveram os maiores percentuais, respectivamente. O estado de São Paulo teve o maior percentual (46,1%).

Com relação especificamente sobre o *bullying*, o IBGE declara que realizou um estudo comparativo com anos anteriores, pois o *bullying* até então não era avaliado. No ano de 2015, foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), em todo o Território Nacional, por meio da Lei n. 13.185, de 06.11.2015. Considerado um marco jurídico de combate ao *bullying* e a primeira lei nacional que tem como objetivo prevenir e combater a prática da intimidação sistemática no País.

Como o termo *bullying* não era usado no questionário respondido pelos escolares nas edições anteriores da PeNSE ocorreu uma substituição onde foram utilizados os verbos esculachar, zoar, mangar, intimidar e caçoar, que no conjunto e na análise posterior são conceituados como *bullying*.

A PeNSE 2015 (IBGE, 2016) optou por manter a questão anterior e acrescentar uma questão com o termo *bullying* de forma isolada, sem maiores considerações. O objetivo era avaliar o nível de compreensão e disseminação do termo entre os escolares, uma vez que tem sido adotado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde. No entanto, para efeito de comparação com as edições anteriores, a análise foi feita a partir da questão utilizada anteriormente.

De acordo com os resultados da pesquisa, a pergunta sobre a frequência com que os colegas de escola os trataram bem ou foram prestativos nos 30 dias

anteriores à pesquisa, os resultados mostraram que 61,9% dos estudantes brasileiros responderam que foram bem-tratados pelos colegas na maior parte do tempo ou sempre. Enquanto 64,9% das meninas declararam ter sido bem tratadas pelos colegas, entre os meninos esse percentual foi de 58,7%.

Questionados sobre a frequência com que os colegas da escola esculacharam, zoaram, mangaram, intimidaram ou caçoaram tanto que o aluno ficou magoado, incomodado, aborrecido, ofendido ou humilhado nos 30 dias anteriores à pesquisa, 7,4% dos escolares brasileiros afirmaram que na maior parte do tempo ou sempre se sentiram humilhados por provocações. Os percentuais foram próximos para os estudantes do sexo masculino (7,6%) e feminino (7,2%). Entre os alunos das escolas públicas, o percentual foi de 7,6% e entre os das escolas privadas, 6,5%. Dos escolares entrevistados, 53,4% responderam nenhuma vez, e 39,2%, raramente ou às vezes se sentiram humilhados por provocações feitas pelos colegas de escola nos 30 dias anteriores à pesquisa. A Região Sudeste apresentou o maior percentual (8,3%) de escolares que declararam sofrer constrangimento ou humilhação na maior parte do tempo ou sempre. O Estado de São Paulo (9,0%) foi o estado com maior percentual.

Quando perguntados se o escolar já havia esculachado, zombado, mangado, intimidado ou caçoado algum de seus colegas de escola nos 30 dias anteriores à pesquisa, 19,8% responderam que sim. Dentre os meninos, esse percentual foi de 24,2% e entre as meninas, 15,6%. Percentual maior entre os alunos de escolas privadas (21,2%) do que entre as escolas públicas (19,5%). A Região Sudeste apresentou o maior percentual (22,2%), assim como o Estado de São Paulo (24,2%). Dentre os que se sentiram humilhados pelas provocações dos colegas, responderam como principais motivos, a aparência do corpo (15,6%) e aparência do rosto (10,9%).

Com relação ao abuso sexual ou relação sexual forçada segundo levantamento feito pela Secretaria de Vigilância em Saúde, por meio do Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA), que utiliza dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), a violência sexual ocupa o segundo lugar na faixa etária de 10 a 14 anos, com 10,5% das notificações, ficando atrás apenas da violência física (13,3%) (BRASIL, 2008). Pesquisas sobre o tema alertam para o fato das meninas serem as maiores vítimas na violência sexual e a violência, geralmente, ser intrafamiliar, sendo seus agressores na maior parte das vezes, seus

tutores, submetendo sua autoridade sobre a vítima. Em geral, crianças e adolescentes do sexo feminino têm mais risco de sofrer violência sexual e os do sexo masculino maior risco de sofrerem violência física (RIBEIRO; FERRIANI; REIS, 2004).

Este tema entrou pela primeira vez na PeNSE 2015 (IBGE, 2016), com a pergunta “Alguma vez na vida você foi forçado(a) a ter relação sexual?” Foram, portanto, considerados o entendimento e a percepção do escolar quanto ao “forçar” a relação sexual. Dos escolares do 9º ano entrevistados, 4,0% responderam já terem sido forçados a ter relação sexual. O percentual para meninos foi de 3,7% e para as meninas de 4,3%. Considerando a dependência administrativa das escolas, 4,4% foi o percentual dos alunos das escolas públicas e 2,0% dos alunos das escolas particulares, forçados à relação sexual. A Região Norte (5,3%), os Estados de Roraima (7,3%) e Mato Grosso (6,2%) apresentaram os maiores percentuais para esse indicador. Questionados sobre quem os forçou à relação sexual, os maiores percentuais foram: namorado(a)/ex-namorado(a) (26,6%); amigo(a) (21,8%); pai/mãe/padrasto/madrasta (11,9%); e outros familiares (19,7%).

Esses dados apresentados pelo PeNSE (IBGE, 2016), demonstram uma caricatura da violência no ambiente escolar e familiar a nível nacional, porém com uma pequena amostragem, pois pela literatura vista até o momento esta situação se apresenta de forma geral em todo o contexto escolar, ocorrendo muitos casos em outras faixas etárias.

Com relação a esta situação apresentada, Viodres Inoue e Ristum (2008), falam que além dos serviços de saúde, a escola também desempenha função vital neste cenário, uma vez que se constitui, depois da família, o ambiente de vivência e de socialização da criança, em que a proximidade dos professores no dia a dia facilita o reconhecimento de possíveis maus-tratos.

Desta maneira, é preciso que os profissionais da saúde e educação, bem como os que, direta ou indiretamente, lidam com crianças, estejam preparados para identificar situações de maus tratos e conhecer os procedimentos necessários para comunicar a autoridade competente (GRANVILLE-GARCIA et al, 2009), pois existe uma grande ocorrência de vários tipos de violência e que direta ou indiretamente, envolve a criança e o adolescente e ambientes como a escola.

1.3 A VIOLÊNCIA RESULTANTE DA FAMÍLIA

A violência na família é um ponto extremamente relevante e deve ser destacado, analisado e pesquisado. É onde ocorrem a maioria dos problemas envolvendo a criança, onde as agressões ou outras violências ocorrem justificadas ou geradas devido as questões sociais existentes, como o desemprego, a fome, a miséria acrescidos dos problemas conjugais. Os quadros anteriores de pesquisas nacionais e regional bem implicam e mensuram esta realidade.

Fatores que levam os pais ou pessoas próximas ligadas a criança, a desenvolverem ações agressivas, usando a criança como válvula de escape para os seus problemas e acarretando sérios danos no desenvolvimento da mesma, onde são agredidas fisicamente, psicologicamente e, muitas vezes, até sexualmente. É um quadro doentio, gerado pelo contexto mais amplo e que vitimiza a todos, adultos e crianças.

O quadro de consequências para a criança, é sem dúvida, mais cruel. Situações enfrentadas pela criança, que devido a sua fragilidade, fica à mercê do agressor adulto e de mais idade, por muito tempo, impune até o caso ser descoberto. Atualmente devido a denúncias realizadas, muitas vezes, pela própria criança, familiares, vizinhos ou por professores quando detectam o problema na escola, estão sendo atendidos por órgãos credenciados para este fim.

Por violência doméstica, lembrando a definição geral dada pela OMS, é toda agressão física ou mental, abuso sexual, negligência ou maus-tratos, contra menores de 18 anos por seus pais ou responsáveis. Quando se diz pais ou responsáveis, entra-se num campo mais amplo, podendo ser os pais biológicos, pais por afinidade, responsáveis legais (tutores, padrinhos...) ou parentes (irmãos, avós, tios, primos...)

Conforme com os ditames atuais de cidadania, não importa a cultura e sociedade em que está, a infância tem que ser reconhecida como um valor universal. A criança e adolescente devem ser tratados como pessoas em desenvolvimento que necessitam de proteção e cuidados especiais, em qualquer lugar.

Mas neste contraponto, o espaço familiar que deveria ser o ponto maior de proteção, converte-se no de ameaça. É doméstica, é uma violência invisível porque protegida em espaço privado. É protegida também porque envolve medo, vergonha

e culpa. Estes dois fatores incidem na não denúncia do agressor. As pessoas que convivem com as vítimas, podem até mesmo perceber ou desconfiar da agressão, mas por acharem que estariam invadindo a privacidade do outro, acabam também não denunciando o agressor.

Este aspecto da violência será melhor explorado no desenvolver da pesquisa. Por ora, basta mencionar o seu aspecto “privado”, intrafamiliar porque irá incidir nas fontes da pesquisa. Relembrando que para Goffman (2015), a família é o grupo que maior importância tem para formar a relação grupal e o vínculo social, moral e efetivo. Quando desvincular, a existência do grupo converte-se em situação problema para o crescimento infantil.

1.4 A VIOLÊNCIA COMO RESULTANTE DA ESCOLA

A educação organizada enquanto sistema, é pensada e planejada para ser desenvolvida em grupo, sob a supervisão de um profissional que coordenando a todos, viabiliza a transmissão do conhecimento direcionada a todos, igualmente. Nesta atividade grupal, os vínculos aparecem “naturalmente” e motivados pelas estratégias docentes que intervêm, na medida em que dosa a mediação com os conteúdos formais.

Embora planejado para buscar soluções pro ativas, este ambiente também recebe influências de outros grupos em que aprendizes e professores participam enquanto sujeitos de grupo social mais amplo. A escola então, pode ampliar, ignorar e ou reproduzir situações de violência contra a infância. Lembrando que esta instituição faz parte do quadro social mais amplo neste caso da pesquisa: um ambiente de fronteira, onde o crime organizado e a circulação de bens ilícitos fazem parte do cotidiano de crianças e adultos.

É nesta perspectiva que se deve mencionar os estudos de Bernard Charlot (2000) que amplia o conceito de violência, classificando-o em três níveis: violência (que inclui golpes, ferimentos, roubos, crimes, vandalismos e sexual), incivildades (humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito) e violência simbólica ou institucional compreendida, entre outras coisas, como desprazer no ensino, por parte dos alunos e negação da identidade e da satisfação profissional, por parte dos professores.

Dentre as formas de violências existentes e construídos no espaço escolar está o quadro de comportamento do aluno indisciplinado. Quando se trata de gazetear ou matar aulas, os percentuais são bastante significativos. Em geral, as escolas impõem regras a quem vive no seu cotidiano, sobretudo aos alunos. Dentre elas, provocam reações mais imediatas, ou seja, as relacionadas à observância do horário das aulas, ao uso do uniforme, à identificação e às práticas permitidas ou proibidas no espaço escolar. Na maioria das escolas há regras referentes a todos esses aspectos, mas não ocorre o consenso da própria comunidade escolar em relação a elas.

Exemplo disto é o caso ocorrido recentemente na cidade de Telêmaco Borba, no estado do Paraná, onde um aluno pintou seu cabelo parecido com o de um jogador de futebol que era seu ídolo. Porém com esta atitude, devido a estar indo contra as normas pré-estabelecidas pela escola (proibido o uso de *piercings*, tatuagens e cabelos coloridos), foi punido e suspenso da sala de aula e permaneceu em exercício da biblioteca, por dois dias. A justificativa apresentada pela escola foi de que aquela atitude apresentada pelo aluno, naquele momento, demonstrava características de envolvimento com práticas agressivas e que feriam, portanto, o regimento estabelecido pelos próprios alunos e aprovados pelos pais. Judicializado o tema pela família, a promotoria pública, ressaltou que as normas da escola são importantes, mas que a Constituição Federal, dá o direito de livre expressão por parte de todos como o direito a estudar, que lhe foi violado quando excluído da sala de aula.

Um outro exemplo é a proibição de fumar, regra comum no período diurno e noturno. O aluno não pode fumar, mas o diretor, o professor e demais funcionários estão liberados. Um quadro perfeitamente injusto, observados a idade de cada um. Os alunos se queixam de que os próprios adultos quebram as regras. Apesar de algumas escolas serem mais flexíveis e aceitarem o diálogo, há diversos exemplos de abuso de poder por parte da instituição, que impõe regras sem margens de defesa ou possibilidades de contra-argumentação por parte dos jovens. Em síntese, as regras são indispensáveis à ordem escolar, mas chamam a atenção para o tipo de coerção.

As punições podem estar sendo aplicadas de forma arbitrária. Os elencados “comportamentos negativos” são combatidos com punições específicas. Como, na maioria das vezes, elas são estipuladas de forma arbitrária, sem um peso e medidas

a considerar. As regras para uns e não para outros, pode levar a “[...] escola a ser um lugar privilegiado do exercício da violência simbólica, praticada pelo uso de sinais de poder que falam por si sós, sem a necessidade da força física, nem de armas, nem do grito” (WAISELFISZ, 2012, p. 62). São medidas que silenciam protestos, exercidas não só de um estudante para outro, mas ainda na relação professor ou diretor e aluno.

Os descasos de algumas escolas em relação aos seus educandos, como acentuado por Peres e Gardner, pode estar na base da falta de compreensão do espaço escolar como sistema complexo. Costuma-se dizer que os distúrbios cujos efeitos aparecem na sala de aula, revertem em duas atitudes do professor: uma repressiva e outra flexiva, ou seja, punitiva ou de ajuda.

Os efeitos da escolaridade repressiva podem ser observados no trabalho criativo das crianças, as tentativas de ajustá-las ao sistema produz monte de exercícios monótonos, escritos sem esmero, repetindo-se de crianças em crianças as mesmas frases de maneira reprodutora, para que as mesmas sejam simplesmente meras receptoras. Uma escola em que atribui somente a importância dominante de transferência de informação, em conjunto com uma assinalável imposição de disciplina. O bom desempenho do papel de escolar resumir-se-á, a estar atento e aprender.

Na escolaridade, utilizam-se outras formas de abordagem, para atender aos pressupostos necessários do conhecimento, com uma visão inovadora, reflexiva, conforme apresenta Morin (2000, p. 71), por meio do paradigma holístico, que segundo o autor esse paradigma

sustenta o princípio do saber do conhecimento em relação ao ser humano, valorizando a sua iniciativa, criatividade, detalhe, complementaridade, convergência, complexidade, buscando a visão da totalidade, o enfoque da aprendizagem e a produção do conhecimento.

Neste enfoque da aprendizagem, o educador deve refletir sobre sua ação pedagógica, ter consciência dos caminhos educacionais, suas irregularidades, individualidades e como modificar os métodos de ensino para habilitar os alunos a progredirem, apesar dos obstáculos e das dificuldades.

O professor, com esta reflexão e disposto a apurar os ensinamentos já vivenciados pelos alunos, adaptando-os de forma psicológica educacional e

incorporando-os no ensino, estará indo de encontro aos anseios do aluno, tornando-se além de professor, um amigo e ajudando-os em suas dificuldades, dando apoio curricular pedagógico e social.

O ensino nesta situação, para ser eficiente, deve basear-se em um bom planejamento, tendo como ponto de partida a realidade, pois através do meio em que se vive ou se está inserido, observa-se sempre as necessidades fundamentais do grupo, ao traçar os objetivos para tentar atingir o diagnóstico esperado. Desta maneira, visualiza-se uma maior humanização, a planificação da existência humana, para que se esclareçam concretamente os caminhos a seguir na realidade histórica atual.

A escola tendo esta abordagem auxilia os alunos, pois muitos deles já apresentam problemas de distúrbios sociais e que refletem na vida grupal, impactando na aprendizagem e no comportamento. Tais distúrbios, somente podem ser percebidos pelas suas atitudes, tanto as agressivas como as de insucesso na aprendizagem. Observar-se, no entanto, que este posicionamento reflexivo não é uma posição majoritariamente tomada pela equipe pedagógica escolar. As causas não são levantadas, estudadas pela escola e tomadas providências no sentido de ajudá-los, isto devido a postura tomada frente ao sistema educacional, de acomodação, esquecendo que a aprendizagem ocorre provocada por situações externas, que segundo Piaget (apud FARIA, 1998, p. 78),

o desenvolvimento mental na criança ocorre espontaneamente a partir de suas potencialidades e da sua interação com o meio, de forma lenta, através de estágios, onde irá adquirir a aprendizagem, o conhecimento.

Vygotsky (1989, p. 46) coloca que a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem “é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles”. Assim, o aluno aprende com o professor e o professor aprende com o aluno, de forma coletiva e cooperativa.

Como aprendizagem cooperativa compreende-se também a extensão dos vínculos criados no interior dos grupos. Da família à escola, há uma rede de cooperação que deve, se não estiver em sintonia, pelo menos não em contradição para favorecer o crescimento saudável do aprendiz. Nesta trilha demarcada por Piaget e Vygotsky, a criança ganha mais confiança para produzir algo, criar mais

livremente, sem medo dos erros que possa cometer, aumentando sua autoconfiança, sua auto-estima, na aceitação de críticas, discussões de um trabalho feito pelos seus próprios pares e dos adultos.

1.4.1 Características da violência local e definição do quadro de observações do estudo

Nesse sentido de apontar os modos de enfrentamento do quadro de violência social, familiar e individual que este estudo se justifica. A partir de um quadro de dados local, pretende-se detectar quais as principais dificuldades de aprendizagem e/ou de relacionamento que ocorre na escola com o aluno vítima de violência, como objetivo geral. Como objetivos específicos, pretende-se analisar os fatores intervenientes (meio social/familiar) que interferem na aprendizagem e na postura comportamental do aluno na escola; auxiliar a direção, professores, alunos na obtenção de posturas afetivas compartilhadas; buscar junto a Vara da Infância e Juventude da Comarca de Marechal Cândido Rondon, índices de crianças vítimas de violência, e fazer um levantamento se esta violação de direitos é uma das principais causadoras de dificuldade de aprendizagem e se facilita ou não, a inclusão destas vítimas.

Como dito acima, não se procura uma causa biopsíquica da violência, senão a sua compreensão de forma complexa e do modo como uma equipe interdisciplinar se envolve com a resolução dos conflitos⁷ do aluno vitimado pela violência⁸.

Como a escola local é um espaço aberto, recebe alunos da zona urbana e rural; dedica-se aos programas de inclusão social e integração de alunos movidos pela Vara da Infância em conjunto com o Conselho Tutelar local. Estes alunos oriundos destes ambientes irão formar um coletivo, coordenados por um docente e sujeitos às regras escolares. Em outras palavras, irão compor um novo grupo com

⁷Conflito: surge quando há a necessidade de escolha entre situações que podem ser consideradas incompatíveis. Na sociedade os conflitos podem ser considerados com o suposto "dualismo". Este dualismo manifesta-se através das opiniões aderidas pelas pessoas em questões ideológicas, filosóficas e tudo o que tange a abordagem de formulação de opiniões e crenças sobre o que pode ser definido como certo e o que é errado. Desse modo, cabe decidir qual posicionamento tomar e respeitar a opinião do próximo.

⁸Violência nada mais é que um ato realizado de forma intencional por um ser humano contra qualquer outro ser vivo que cause dano ou intimidação moral. Normalmente, ela é aplicada junto da força e raiva. A intenção do uso da violência é o de fazer com que algo seja realizado da sua forma, ou simplesmente pelo prazer de fazer mal a algo ou alguém.

identidade enunciadas pelo planejamento escolar. Turmas do 3º, 4º, 5º ano; alunos da Escola Tal; aprovados; reprovados; produtivos; indisciplinados.

Seguidamente os meios de comunicação ressaltam que as escolas estão passando por grandes dificuldades. De estrutura, de segurança, de pessoal. Há a transformação do ambiente de aprendizagem em um espaço de violência, dor e sofrimento. De espaço da construção do respeito, de atitudes que levassem à amizade, harmonia e integração das pessoas, visando atingir os objetivos propostos no projeto político pedagógico da instituição, são manchados por noticiários locais e regionais, através da mídia falada e escrita.

Estas situações também ocorrem nos municípios de abrangência da Comarca de Marechal Cândido Rondon, relatando atos agressivos desenvolvidos por alunos em sala de aula, contra colegas e até mesmo professores e/ou servidores, que acabam em ações policiais, estando os alunos no meio dos conflitos, que conseqüentemente acabam por refletir dentro da sala de aula. Atos esses desenvolvidos no espaço escolar, dentro ou fora da sala de aula, muitas vezes através de *bullying*, onde o agredido hoje, mais tarde, por vingança, torna-se o agressor.

Por outro lado, existem outras violências estampada nas ruas desses municípios, que são a violência doméstica, roubos, contrabandos, a droga. Estas ocorrências reforçam aquilo já citado: a violência não é um fenômeno criado pela escola. Ele reflete na escola; tem âmbito maior. Pode-se afirmar, seguramente, que as escolas estão em situação de violência. E isto porque os vínculos sociais que deveriam ser o sustentáculo da estabilidade emocional e intelectual das crianças estão perturbados.

É importante lembrar dos estudos de Piaget que recoloca a função de conectividade que tem o espaço escolar no crescimento infantil. O construtivismo de Piaget, na perspectiva da criança ou daquele que aprende, onde o aprendiz passa de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento, o que está intimamente relacionado com o desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Coll (1997) apresenta nesta perspectiva que o aluno é um ser ativo que estabelece relação de troca com o meio-objeto (físico, pessoa, conhecimento) num sistema de relações vivenciadas e significativas, uma vez que este é resultado de ações do indivíduo sobre o meio em que vive. Neste mesmo pensamento Piaget (1988) enfatiza que o sentimento que a criança tiver experimentado no passado, na

família e com os professores, orientará os sentimentos futuros. É esse sentimento primitivo que irá equilibrar as emoções e comportamentos mais profundos. Portanto, a afetividade na fase escolar e na adolescência do aluno se apoia na direta relação afetiva dos pais e professores.

Ainda pensando em Piaget, deduz-se que é importante todos os envolvidos no processo educativo estarem atentos a essas dificuldades, observando se são momentâneas ou se persistem há algum tempo, para assim analisar se existe uma tendência de equilíbrio entre o meio e o sujeito. Este equilíbrio possibilitará à criança suporte de convivência no ambiente escolar, para que consiga dominar suas angústias e medos ou, por outro lado, demonstrar receios e inseguranças que automaticamente irão prejudicar a assimilação de conhecimento, influenciando sua aprendizagem.

Para auxiliar neste processo, Lück e Carneiro (1985) e Fernandes (1990) apresentam que a escola, além das várias disciplinas obrigatórias, tem a necessidade de desenvolver valores, atitudes e interesses, mesmo aqueles difíceis de ser postos em prática, como igualdade social para todas as pessoas, amor, amizade, honestidade, preservação do meio ambiente e muitos outros possíveis. Valores estes que também são desenvolvidos em casa, pelos pais, quando educam seus filhos para uma convivência saudável em sociedade, porém na escola, devido a divergência de formas educacionais desenvolvidas pelos pais, tais condições muitas vezes, não transparecem.

Para a obtenção de êxito nesta abordagem, a equipe multidisciplinar pode auxiliar compreendendo que no cenário escolar, da mesma forma que outros técnicos presentes na escola, ele não é meramente um protagonista da cena. Seu trabalho será de refletir sobre o próprio grupo e não como unidades individualizadas, pois, não há uma natureza humana voltada para a violência e sim, o resultante de um jogo social que envolve muitos atores. É necessário que a equipe compreenda o grupo sob seu cuidado buscando promover e ajudar os educadores em suas necessidades de reflexão e de construção de novos conhecimentos, desenvolvendo uma integração entre todos, auxiliando alunos, docentes e direção a se descobrirem, a se desvelarem. E isso só é possível através do respeito. Respeito por um conhecimento que foi construído no cotidiano da sala de aula, construído pela formação pessoal do educador e educandos, pois a escola não é espaço como uma “clínica psicológica”, mas um espaço em primeiro lugar de assimilação/disseminação

de conhecimento e em segundo, de interação, cooperação e comprometimento mútuo.

Afirmar que as violências nas escolas representam um estado e não uma característica de uma ou de outra, ou do sistema escolar, significa assumir que essa condição muda de acordo com os processos pelos quais cada estabelecimento de ensino passa, em especial as mudanças na administração e das relações com diretores e professores. Como um lugar privilegiado da cooperação, o estreitamento da tolerância em relação às regras; a democratização do ambiente escolar; e a melhoria e conservação da estrutura física, podem produzir efeitos positivos na relação da compreensão e combate da violência nas escolas.

1.5 A METODOLOGIA QUANTI-QUALITATIVA E A PESQUISA DA COMPLEXIDADE DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

O foco deste estudo é o fenômeno do distúrbio de aprendizagem em crianças vítimas da violência e que impacta no ambiente escolar. Importa demonstrar como, metodologicamente, se fará a apreensão deste fenômeno, sua delimitação, forma de reflexão possível e soluções que podem ser apontadas.

Ponderou-se que, diante do tipo de fonte acessível para a abordagem, a pesquisa descritiva quanto aos objetivos e qualitativa quanto à abordagem seria o caminho metodológico mais adequado. Segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Citando estudos de Triviños (1987, p. 86), o autor afirma que “esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.” Já outros autores afirmam que há exemplos bem conhecidos de formas de descrição quanto aos objetivos da pesquisa e exemplificam: “estudos de caso, análise documental, pesquisa *ex-post-facto*” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 39). Alertam, ainda com base em Triviños (1987) que, se não houver por parte do pesquisador um exame crítico das informações, os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão.

Sobre a questão do foco, Doxsey e De Riz (apud SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 68) chamam a atenção a aspectos que implicam a esta pesquisa. Segundo eles,

é importante levar em conta um detalhe muitas vezes omitido sobre metodologia de pesquisa que é a lembrança sobre a delimitação do foco do estudo. Foco é uma questão de escolha e especificação de limites.

Como alertado pelos autores, o foco é a questão do modo de tratamento escolar à criança vítima de violência extraescolar, encaminhadas pela Vara da infância de Marechal Candido Rondon e indicado pelo Conselho Tutelar e seu rendimento escolar. Reforça-se a compreensão em “modo”, não interessando somente o aspecto jurídico ou normativo de tal encaminhamento; por modo entende-se a recepção da vitimada pelo grupo, considerando “grupo” como comunidade delimitada, identitária, complexa ou interconexa, como dito anteriormente.

Continuando ainda com Doxsey e De Riz (apud SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 68-69), os autores dão um passo adiante afirmando sobre o tema do foco:

É essencial determinar qual será a principal fonte das informações a serem coletadas. A unidade de análise pode ser uma pessoa, um grupo, uma empresa, uma sala de aula, um município. Pode ser configurada em outro âmbito, num âmbito mais macro: um setor econômico, uma divisão de uma instituição ou uma escola. Independentemente do âmbito da análise, precisamos saber quais os sujeitos da pesquisa.

Neste diapasão, aponta-se novamente que a principal fonte são os processos judiciais da Vara da Infância de Marechal Cândido Rondon. Contudo, eles são insuficientes para o quesito compreensivo do fenômeno, visto por apresentarem dois limites: primeiro a estrutura jurídica do registro que não permite detalhes e narrativas diretas dos envolvidos, visto, neste caso em específico, que se deseja resguardar a intimidade da criança. Por isso os processos correm em segredo de justiça, o que impede o contato direto com o conteúdo; por segundo, que a fonte processual se limita a descrever os fatos e não correlacioná-los com os fenômenos macro estrutural da intimação infantil.

Ao lado desta unidade de análise – a Vara da Infância – se coloca a escola, a sala de aula e a equipe multidisciplinar escolar para “suprir” ou reconectar a linguagem judicial com o universo mais amplo da pesquisa.

Esta suprência tem também o aspecto de generalização, importante para a ampliação dos resultados da pesquisa. Segundo os autores supra citados, a escolha de quem vai ser estudado mantém uma relação estreita com dois aspectos principais:

1) até que ponto queremos generalizar ou concluir algo para um pequeno grupo ou para uma população maior; e 2) quantos casos, indivíduos, unidades de observação precisam ser estudados para que os resultados sejam considerados 'científicos' (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 72).

Pelos argumentos expostos, a pesquisa não tem o perfil quantitativo. Ainda Silveira e Córdova (2009) afirmam que as técnicas de amostragem permitem reduzir o número de sujeitos numa pesquisa, sem risco de invalidar resultados ou de impossibilitar a generalização para a população como um todo. Citando Richardson (2007, p. 101), que afirma: “Nos trabalhos quantitativos, a generalização está determinada pela amostragem aleatória e pela estatística inferencial, mas essas técnicas não são relevantes para a pesquisa qualitativa.”

Neste caso, o número de unidades, não é o foco. Intenta-se a sua compreensão micro a partir de parâmetros macro. Logo, o modo de se expressar, os sentidos implícitos, o modo de falar, o registro de uma expressão que demonstre o modo de compreender e tratar, ou seja, o sentido mais simbólico, mais escuso, mais íntimo, precisa ser colocado ao lado das formas mais “duras”, explícitas, formalizadas, para ampliar a compreensão de sentidos. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 84), “é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade”. É neste procedimento que se tem condições de argumentar contra a tese de que a violência não é um fenômeno individual e sim grupal, social, mais ampla.

Para a análise de documento escrito na perspectiva qualitativa, há duas técnicas procedimentais: análise do discurso e análise de conteúdo. Por questão de precisão e delimitação das fontes, se fará análise de conteúdo que partirá dos textos jurídicos e ampliará para a compreensão do fenômeno mais amplo, com a análise do discurso.

Silveira e Córdova (apud MINAYO, 2001) ressaltam que, do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os

procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações (MINAYO, 2007, p. 84).

Justamente para afastar a possibilidade da “imprecisão” e permitir uma reflexão mais ampla, capaz de captar a complexidade cultural da produção das fontes a serem avaliadas, se propõem considerar ao lado da descrição, uma abordagem qualitativa e considerada como análise de discurso. Nesta análise se busca compreender os sentidos implícitos, expressos no dado formal, quantitativo.

Como procedimentos para a coleta de dados, serão seguidos todas as normas estabelecidas que norteiam pesquisas com seres humanos, através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido⁹, conforme prevê as normas do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, através da Plataforma Brasil.

As fontes merecerão um tratamento descritivo e qualitativo. Embora haja momentos de correlação com fontes de perfil quantitativo, como Roesch (1996) e Santos (2012) colocam, a pesquisa quantitativa nesta pesquisa significa construir um quadro de ocorrência a partir de registros formais; estes registros partem dos dados da Vara da Infância e Juventude. Pretendendo-se com isso, demonstrar e delimitar uma unidade de análise e um perfil tipológico que descreva os modos de violência contra crianças presente nos municípios de sua abrangência. A partir dela, a abordagem deverá ser qualitativa.

A abordagem qualitativa considera que há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Neste tipo de pesquisa, conforme Godoy (1995), os dados não são analisados por meio de instrumentos estatísticos, pois a mensuração e a enumeração não são o foco deste tipo de pesquisa. Clareando a distinção entre as duas abordagens, Chizzotti (1998, p. 35) ensina que “o que define uma pesquisa como sendo

⁹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE é uma das exigências estabelecidas pelo Comitê de Ética para pesquisas com Seres Humanos, porém como se trata de uma Pesquisa Documental, foi elaborado o Termo, e encaminhado para a Vara da Infância e Juventude da Comarca de Marechal Cândido Rondon e para as Secretarias Municipais de Assistência Social e de Educação, explicando o estudo e solicitando autorização para a utilização dos dados junto ao CREAS e as SMED.

qualitativa ou quantitativa não é o método de coleta, mas sim a forma de tratamento dos dados.” Dessa forma não se abdica dos recursos numéricos e de técnicas estatísticas, porém a interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados aos dados, será a forma final do tratamento das fontes e sua generalização no sentido científico.

Santos (2014) argumenta que nos dias atuais, pesquisadores denominados “quantitativos” trabalham com bases de dados que anteriormente eram província exclusivamente “qualitativa”. Essa modificação, em nossa concepção, tem contribuído de forma significativa ao levar muitos pesquisadores a diversificar seus próprios métodos de pesquisa científica, o que implica enfatizar que um bom programa de formação de pesquisadores-professores e de professores-pesquisadores, no Brasil, em particular, deve incluir metodologias de pesquisa cada vez mais diversificadas, sofisticadas, eficazes e eficientes. Diante disso, recorre-se às palavras de Chizzotti (1998, p. 34) ao afirmar que “a pesquisa quantitativa não necessita ser oposta à qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua, tornando-se quali quantitativa”.

Visto que se pretende analisar as ocorrências de violências sofridas pelas crianças, o método principal de análise a ser utilizado neste estudo será o fenomenológico, por estar relacionado ao processo de intencionalidade, pois tudo parte de intenção, de uma vontade, desejo, onde é representado por um objeto real, é uma investigação que busca a essência inerente na aparência.

No que se refere à relação entre pesquisa fenomenológica e pesquisa qualitativa, Castro e Gomes (2011) fazem menção a alguns pesquisadores das áreas da sociologia, da psicologia e da história, para indicar o como se trata esta relação. Segundos estes autores,

na literatura especializada em pesquisa fenomenológica, o método empírico tem sido definido como uma investigação, clara e precisa, de aspectos particulares da experiência humana (Polkinghorne, 1989), bem como um método para a análise da vivência de um sujeito em determinadas situações do seu cotidiano (Sells, Topor & Davidson, 2004). Seria, portanto, uma forma de pesquisa orientada à descoberta de significados expressos por um sujeito sobre sua experiência. No entanto, o processo de investigação dessas significações pode assumir várias configurações, preservando a referência ao método fenomenológico (Moreira, 2004). (CASTRO; GOMES, 2011, p. 155).

Ao propor, nesta pesquisa, um tratamento fenomenológico de fontes obtidas pela descrição e o procedimento qualitativo, pretende-se fazer a demonstração do fenômeno da violência sofrida por crianças por um quadro que, embora quantitativo permita focar na compreensão do fenômeno e, com isso, contribuir de modo mais eficiente para pensar a intervenção nas ocorrências e cessação da violência sofrida por crianças.

Assim, busca-se entendimentos com relação ao fato, tendo em vista que esta linha de pensamento recoloca o sujeito (pesquisador) no centro da produção de sentidos e com envolvimento direto com suas fontes. Pode-se dizer então que a fenomenologia orienta o seu olhar para o fenômeno, ou seja, para relação sujeito-objeto (ser-no-mundo) com intuito de emancipá-lo. Este é um dos aspectos da complexidade tão bem colocada por Edgar Morin (1991). Uma ciência complexa deve partir não somente do modo como é estruturada mas sobretudo sobre o seu envolvimento com o resultado final, que não deve ser outro senão a emancipação humana.

Ao lado desta unidade inicial, se colocará também as escolas destes municípios e a amostra será composta por alunos que tiveram violências sofridas com processos junto a Vara da Infância e Juventude da Comarca de Marechal Cândido Rondon - PR. Destas unidades se comporá um quadro de número de ocorrências, tipos, sexo e reincidências para posteriormente avaliar se devido a tal situação os mesmos apresentam distúrbios de aprendizagem.

Como já foi dito anteriormente, esses processos ocorrem em segredo de justiça vinculados a Vara de Infância e Juventude da Comarca de Marechal Cândido Rondon, assim para se obter êxito no estudo, utilizam-se dados documentais extraídos destes processos com a devida autorização pela Juíza responsável pela Comarca, bem como informações documentais fornecidos pelo CREAS e Secretarias Municipais de Educação (SMED), os quais serão estruturados e analisados.

Os municípios analisados foram escolhidos em função da normativa adotada pela Subprocuradoria Geral de Justiça para Assuntos de Planejamento Institucional (SUBPLAN), que dividiu a mesorregião do Oeste do Paraná em Comarcas.

Tais comarcas divididas em Comarcas Iniciais, Intermediárias e Finais. Marechal Cândido Rondon é uma Comarca Intermediária e abriga os Municípios de Entre Rios do Oeste; Mercedes; Nova Santa Rosa; Pato Bragado e Quatro Pontes.

1.6 BREVE HISTÓRICO DOS MUNICÍPIOS ALVOS DA PESQUISA

Município de Quatro Pontes

Saatakamp (1985) cita que a localidade de Quatro Pontes pertencia primeiramente ao município de Toledo e, após a emancipação do município de Marechal Cândido Rondon, passou a ser distrito administrativo deste, pela Lei Municipal nº 31, de 31 de julho de 1962. Ainda em 1962 foi elevado a distrito judiciário pela Lei Estadual nº 3.668, de 31 de dezembro.

A autora acima, diz em sua obra que a cidade de Quatro Pontes foi consolidando-se na sua região e em 24 de março de 1990 aconteceu um plebiscito votando pelo desmembramento de Marechal Cândido Rondon. Em 13 de setembro desse mesmo ano foi criado o Município de Quatro Pontes pela Lei Estadual 9.368, a instalação oficial deu-se no dia 01 de janeiro de 1993. Conforme censo de 2010, o município teria 3.803 habitantes. Em contato com a Prefeitura Municipal, atualmente o município apresenta uma população de aproximadamente 5.237 habitantes.

Desta população, aproximadamente 500 são crianças que se encontram na faixa do estudo, (de zero a 12 anos). Conforme os dados encontrados junto à coleta de dados do CREAS, este município apresenta baixo índice de violência contra as crianças, onde comparando com os demais municípios, ficaria em 6º lugar, ou seja, o que apresenta menor quantidade de crianças com processos judicializados.

Município de Marechal Cândido Rondon

Em sua obra, Saatakamp (1985) descreve a seguinte abordagem histórica de Marechal Cândido Rondon, onde coloca que é uma cidade típica germânica, também teve seu desenvolvimento inicial através da Empresa Colonizadora, denominada Industrial Madeireira Rio Paraná S/A – Maripá, em meados dos anos cinquenta. A busca do alargamento da fronteira agrícola, aliada à proposta de exploração da erva mate, a policultura de subsistência, dentre outros fatores econômicos, foram determinantes à formação do núcleo populacional que deu origem ao município de Marechal Cândido Rondon.

Em 1953, a vila General Rondon passou a ser distrito de Toledo e, em 25 de julho de 1960, através de lei sancionada pelo então governador Moisés Lupion,

passou à condição de município, recebendo o nome de Marechal Cândido Rondon. A emancipação política do município foi em 1960.

O município de Marechal Cândido Rondon está localizado na Mesorregião Geográfica Oeste Paranaense e na Microrregião de Toledo entre as coordenadas 24° 26' e 24° 46' de latitude sul e 53° 57' e 54° 22' de longitude oeste.

Limita-se ao norte com o município de Mercedes, a nordeste com Nova Santa Rosa, a leste com Quatro Pontes, a sudeste com Toledo e Ouro Verde do Oeste, a sudoeste com Pato Bragado, ao sul com São José das Palmeiras e Entre Rios do Oeste e com a República do Paraguai (Lago de Itaipu) a oeste.

O município está localizado no Terceiro Compartimento Geológico constituído principalmente por rochas magmáticas vulcânicas e rochas sedimentares intercaladas. A unidade de relevo corresponde ao Terceiro Planalto se apresenta com formas onduladas, aplainadas sendo rebaixadas na direção do Rio Paraná (Lago de Itaipu), em altitudes que variam entre 220 m e 490 m, com média de 420 m na sede municipal. Conforme censo de 2010, Marechal Cândido Rondon conta com 50.299 habitantes. Após contato com a Prefeitura Municipal, teve-se a informação que atualmente o município apresenta em 2017, uma população de aproximadamente 59.418 habitantes.

Desta população, aproximadamente 8000 são crianças que se encontram na faixa do estudo, (de zero a 12 anos). Conforme os dados encontrados junto à coleta de dados do CREAS, este município apresenta o 2ª lugar de índices de processos judicializados de violência contra as crianças, comparando com os demais municípios da pesquisa, mesmo sendo o maior município da Comarca e com maior percentual de crianças.

Município de Entre Rios do Oeste

Gregory (2004) diz que Entre Rios do Oeste começou, categoricamente, em 1956 quando os primeiros colonizadores chegaram ao território, que na época estava sendo vendido de acordo com o plano de ação da Companhia Maripá (Colonizadora Industrial Madeireira Rio Paraná – Maripá), revendedora das terras. O nome do município foi sugerido pelo pessoal da Maripá, já que os colonizadores precisavam registrar a escritura de terras e para isso era necessário constar o nome do local, da vila ou de um ponto de referência. Como o município fica entre os rios São Francisco verdadeiro e o São Francisco falso, o nome ficou Entre Rios. Em

1962 o local foi declarado como distrito administrativo de Marechal Cândido Rondon pela Lei nº 31, de 31 de julho de 1962.

Desde os primeiros moradores que aqui se instalaram a agricultura é o principal meio de produção que ajudou a impulsionar o crescimento do município. As famílias, no princípio, plantavam pensando apenas na sobrevivência. Mais tarde, com maior área de mata derrubada, foram cultivando lavouras maiores, possibilitando vender os produtos ou os animais. A principal criação era a de suínos, que até hoje é de suma importância para a economia de Entre Rios.

Em 18 de junho de 1990, através da Lei Estadual nº 9.301, foi criado o Município de Entre Rios do Oeste. No ano seguinte, a população, através de plebiscito votou a favor da autonomia político-administrativa, emancipando-se de Marechal Cândido Rondon. O total de votantes foi de 2.400 pessoas, quando 98,4 disseram sim.

Gregory (2004), na sua obra coloca que geograficamente, o município está situado no extremo-oeste paranaense, numa altitude de 355 metros, distribuídos numa área de 120.726 Km, contando conforme censo de 2010, com uma população de cerca de 4 mil habitantes. Em contato com a Prefeitura Municipal, atualmente no ano de 2017, o município apresenta uma população de aproximadamente 6.100 habitantes.

Desta população, aproximadamente 800 são crianças que se encontram na faixa do estudo, (de zero a 12 anos). Conforme os dados encontrados junto à coleta de dados do CREAS, este município apresenta um índice preocupante de violência contra as crianças, comparando com o numero de crianças do município, porém comparando com os demais municípios da Comarca, fica em 5º lugar, ou seja, o que apresenta a segunda menor quantidade de crianças com processos judicializados.

Município de Pato Bragado

Gregory (2004) afirma que no ano de 1962 Pato Bragado tornou-se distrito de Marechal Cândido Rondon pela Lei nº 52/62. E em 12 de abril de 1965, pela Lei Estadual nº. 5079/65 foi elevado a distrito administrativo e judiciário. O início dos trabalhos rumo à emancipação política administrativa ocorreu nos anos de 1989/90, através do Conselho de Desenvolvimento Comunitário.

O *status* de município e a conseqüente autonomia político-administrativa vieram em 18 de junho de 1990 através da Lei Estadual n.º. 9.299, do diário oficial

do Estado de 19/06/1990. Pato Bragado é um município com cerca de 5 mil habitantes segundo o censo de 2010. Sua população depende muito da administração municipal, ou seja, dos serviços essenciais de saúde, educação, com incentivos para os estudantes, do apoio social, bem como de parcerias para o desenvolvimento do comércio, na indústria e na agricultura.

Em visita a Prefeitura Municipal, perguntou-se sobre o número atual de habitantes do município, sendo informado que atualmente o município apresenta uma população de aproximadamente 7.200 habitantes.

Desta população, aproximadamente 700 são crianças que se encontram na faixa do estudo, (de zero a 12 anos). Conforme os dados encontrados junto à coleta de dados do CREAS, este município apresenta números preocupantes de violência contra as crianças, comparado com os demais municípios. Mesmo sendo considerado um dos menores municípios da Comarca, ficou em 3º lugar em quantidade de crianças com processos judicializados.

Município de Nova Santa Rosa

Nova Santa Rosa é um município pequeno, porém, tem todas as qualidades e serviços oferecidos em grandes cidades. Sua colonização ocorreu por volta de 1954, por migrantes da região de Santa Rosa no estado do Rio Grande do Sul.

Sua criação como distrito foi constituída em 20 de junho de 1973, através da Lei Estadual nº 09/73 e sua emancipação somente ocorreu em 29 de abril de 1976, com o desmembramento dos municípios de Marechal Cândido Rondon, Palotina, Terra Roxa e Toledo. Sua área atual é de 204,66 quilômetros quadrados.

Nova Santa Rosa, pelo censo de 2010 tem uma população estimada de aproximadamente 8 mil habitantes. Em contato com a Prefeitura Municipal, atualmente o município apresenta uma população de aproximadamente 12.000 habitantes.

Desta população, aproximadamente 1000 crianças se encontram na faixa do estudo, (de zero a 12 anos). Conforme os dados encontrados junto à coleta de dados do CREAS, este município apresenta um índice médio de violência contra as crianças, comparando com os demais municípios, ficou em 4º lugar em número de processos judicializados, mesmo tendo uma população maior que os outros município, só perdendo para Marechal Cândido Rondon.

Município de Mercedes

Localizado no Extremo-Oeste do Paraná, Mercedes é um dos 51 municípios que compõem essa região, às margens do Lago Internacional de Itaipu, na fronteira do Brasil com o Paraguai. Faz divisa ao Norte com os municípios de Guaíra, Terra Roxa e Nova Santa Rosa; ao Sul, Leste e Sudoeste com o município de Marechal Cândido Rondon e, ao Oeste faz limite internacional com a República do Paraguai. Sua extensão territorial compreende 146,40 km², se considerado a superfície territorial inundada pelas águas do reservatório de Itaipu Mercedes possuiria uma extensão de 200,8 km², encontrando-se em média a 400 metros acima do nível do mar.

A emancipação político-administrativa de Mercedes ocorreu sob a Lei 9.370 de 1990 quando a população optou pela autonomia municipal por intermédio de um plebiscito, mas a estrutura para gestão própria foi implantada apenas em primeiro de janeiro de 1993. Conforme censo de 2010, o município teria uma população de 5.357 habitantes. Atualmente o município apresenta uma população de 6.240 habitantes, segundo informações recebidas junto a Prefeitura Municipal.

Desta população, aproximadamente 600 crianças se encontram na faixa do estudo, (de zero a 12 anos). Conforme os dados encontrados junto à coleta de dados do CREAS, este município apresenta o maior índice de violência contra as crianças, comparando com os demais municípios, ficou em 1º lugar em número de processos judicializados, e com a menor população da Comarca.

Agora, após conhecer os procedimentos metodológicos que serão envolvidos no processo pedagógico do estudo, bem como os municípios que farão parte do mesmo, com as devidas delimitações das escolas municipais, das cidades atendidas pela Vara da Infância e Juventude da Comarca do município de Marechal Cândido Rondon, adentra-se na questão teórica, em que, primeiramente, abordam-se os aspectos históricos por um breve resgate da violência contra criança.

Com esta descrição inicial, ficam estabelecidos os parâmetros da discussão temática, de coleta de fontes e metodológica. A análise parte das discussões da complexidade cultural considerando o envolvimento do pessoal (individual do aluno vítima, do não vítima, do professor, da diretora, da psicóloga) e institucional (as unidades – a escola, o judiciário, a família). Os conflitos geradores de violência, os choques indenitários criados a partir do pertencimento a grupos serão norteadores para compreensão das relações micro, no interior do espaço escolar.

É esta mesma complexidade que, se por um lado, evidencia o sujeito emaranhado por muitos jogos de relações, ao mesmo permite compreender a escola em estado de violência visto que esta tem origens no universo externo a ela. As explicações biopsíquicas, neste caso, não encontram guarida. A pesquisa quanti-qualitativa e fenomenológica, tanto quanto as questões mais estruturais não permitem identificar o sujeito como o único responsável pela sua situação de violência social a que está submetido.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÃO DE VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA: A HISTÓRIA E A CONQUISTA DE DIREITOS

Contos de fadas não dizem às crianças que dragões existem. Crianças já sabem que dragões existem. Contos de fadas dizem às crianças que dragões podem ser mortos (CHESTERTON, 2013, p.32).

Neste capítulo, realiza-se uma contextualização histórica da violência desenvolvida contra a criança. Tal histórico se justifica para fundamentar a questão de que os tipos de violência variaram conforme a concepção de infância. O modo de tratamento também varia com relação aos aspectos culturais, da região, e da classe social à qual pertence a criança e os agressores. Quando colocadas na perspectiva do tempo, percebe-se também que algumas atitudes violentas podem ser consideradas normais para uma sociedade e não para outra.

Na medida, porém, em que a infância será tratada no seu aspecto universal e defendida como princípio de cidadania, imbrica-se os direitos de humanidade. Mais próximo do período contemporâneo, a cidadania permite criar uma rede protetiva, como se descreve adiante.

2.1 PERCURSO HISTÓRICO DE VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA

Hoje em dia muito se fala em proteção para a criança, com aplicações de legislações como é o caso do Estatuto da Criança e Adolescente e supervisão de órgãos como Conselho Tutelar e outros conselhos municipais como o CREAS, mesmo assim encontra-se crianças que apresentam sérios problemas resultantes de violências recebidas, que prejudicam o seu bem estar, acarretando prejuízos nas suas convivências sociais e certamente levando-as para o insucesso.

Faleiros (2006, p. 22) conceituando a violência contra criança, cita que por muitas vezes, a “violência é tratada pelos seus sinônimos de abuso e maltrato¹⁰ infantil”. Entretanto, estudiosos apontam que a utilização de diferentes termos como

¹⁰ Maltrato = (primeira pessoa do singular do presente do indicativo), é forma do verbo maltratar. Maltrato significa tratar com violência, com palavras rudes; tratar mal; receber mal.

sinônimos não é apenas uma questão de terminologia, mas uma questão epistemológica, ou seja, em decorrência da falta de uma clara conceituação da problemática.

Em sendo uma questão de epistemologia, a forma de abordagem da infância tem grande variância na história. Isto menciona Nilo Odália (1985, p. 14), quando recorre à História para recapitular uma reflexão da violência ao longo do tempo. Ele afirma que “uma das condições básicas da sobrevivência do homem, num mundo natural hostil, foi exatamente sua capacidade de produzir violência contra sua espécie, numa escala desconhecida pelos outros animais” (ODÁLIA, 1985, p.14). Esta questão tem suscitado uma inquietação permanente sobre a provável “naturalidade” da violência.

Porém, a definição do que é violência, bem como suas justificativas, rejeições e tentativas de controle, variam de sociedade para sociedade, e em diferentes contextos históricos, coloca o autor acima, alertando que certas atitudes, hoje poderiam ser entendidas como violência, mas na época, devido a questões culturais de sobrevivência, seriam atos normalmente aceitos pela sociedade. Odália (1985) ainda complementa suas colocações, dizendo que são muitos os registros sobre guerras sucessivas e práticas sociais violentas ao longo de todo o período denominado Antiguidade nas sociedades ocidentais, considerados como princípios básicos de composição dos territórios e do poder de monarcas. Tais impérios e senhores, tinham a violência como princípio de dominação e manutenção de seu poder.

A prática da violência para manutenção do poder se expandia pela vida social dos súditos que, em sendo vítimas, também a praticavam. Felizardo e Ribeiro (2011) concordam e colocam que a violência contra a criança ocorre há muito tempo, muito antes da era cristã, e é decorrente de problemas históricos, culturais e sociais. Os autores apresentam que no Oriente Antigo, o Código de Hamurábi (1728/1686 a.C.), art. 92, previa o corte da língua do filho que ousasse dizer aos pais adotivos que eles não eram seus pais, assim como a extração dos olhos do filho adotivo que aspirasse a voltar à casa dos pais biológicos.

Os autores acima dizem que a punição aplicada ao filho que batesse no pai era ter a mão decepada. Em Roma, a Lei das XII Tábuas, entre os anos 303 e 304,

permitia ao pai cometer o filicídio¹¹, caso o filho nascesse com alguma deformidade. Para isso, necessitava de autorização concedida mediante julgamento de cinco vizinhos. Tal crueldade se justificava na escassez de alimentos, pois o deficiente dificilmente poderia produzir naquelas condições e tendo em vista que iria consumir alimentos dos filhos saudáveis, era sacrificado.

Rascovsky (1975) aborda esta questão dizendo que não existe no mundo nenhum processo sociocultural que não imponha aos filhos sanções restritivas ou ritos de iniciação que podem até culminar em assassinatos de maneira ostensiva ou camuflada. Revela que, em muitas sociedades, sempre se cumpriram determinadas cerimônias para que o recém-nascido fosse aceito na vida. Exemplifica que, entre os gregos, a cerimônia de aceitação ocorria no quinto dia do nascimento, quando a criança era levada pela babá até o coração ancestral, para ser consagrada e receber um nome. Porém, se o pai não desejasse tal filho, deveria abandoná-lo durante a cerimônia que se denominava *amphidroma*¹². Na Frísia, conta o autor, o pai só podia matar ou abandonar a criança antes que ela comesse, pois se considerava que ao lhe dar comida, o pai reconhecia seu direito à vida.

Entre os primitivos escandinavos, Rascovsky (1975) relata que os *vikings* mostravam uma lança ao varão recém-nascido. Se a criança a segurava, permitiam-lhe viver. Outras crianças eram também submetidas a uma espécie de batismo. Imediatamente após o nascimento, o bebê era colocado sobre os joelhos do pai ou no chão, em frente do pai. Se decidisse que a criança devia viver, o pai segurava-a nos braços, jogava-lhe água, dava-lhe um nome e um presente. Só então a alimentavam. Se a criança não era levantada pelo pai, era sacrificada imediatamente. Depois de alimentada e batizada, a criança tinha direitos adquiridos e tornava-se ilegal sacrificá-la. O autor informa ainda, que tais costumes permaneceram em vigência na Suécia até 1734, na Noruega até 1854 e na Dinamarca até 1857.

Sobre estas colocações Martins e Jorge (2011) posicionam-se que realmente o abuso da criança é citado nos livros mais antigos da história da civilização humana, como na Bíblia e no Alcorão, onde a criança era oferecida como sacrifício para agradar a Deus, ou como alimento, como a própria Bíblia apresenta passagens

¹¹ Crime de quem mata o próprio filho ou filha. In: Dicionário *Online* de Português.

¹² Festa, com que os antigos Gregos saudavam nascimentos e em que davam nome aos recém-nascidos. (Dicionário *Online* de Português).

em que, nos momentos de escassez de alimentação, o povo hebreu comia as crianças mais novas: "Dá cá o teu filho para que hoje o comamos e amanhã comeremos o meu filho. Cozemos pois, o meu filho, e o comemos" (Bíblia. A.T. II Reis, 6, p. 26-29). Neste sentido, Reyes (2003) cita o provérbio 23 da Bíblia Sagrada que diz: "não poupes ao menino a correção: se tu o castigares com a vara, ele não morrerá; castigando-o com a vara salvarás sua vida da morada dos mortos." Neste caso, o uso da vara era uma forma de não praticar o infanticídio.

Ariès (2006) expõe que estes costumes que parecem ser violências contra crianças, são comuns e aceitos de forma natural em varias partes do mundo. Por exemplo em países como a Índia, onde se calcula que até o século passado seis sétimos da população praticava sistematicamente o filicídio de meninas. Na China, por razões econômicas, era também frequente matar meninas ou vendê-las como escravas. É provável que, em alguns grupos de chineses, o método hoje ainda seja utilizado como um primitivo controle de natalidade ou como forma de livrar-se de crianças débeis¹³ ou disformes.

Neste sentido, o autor continua afirmando que, até por volta do século XVII, não existiam muitas restrições quanto à prática do infanticídio¹⁴, entendendo-se que o termo se refere ao assassinato de crianças em geral. Complementando estas informações, Rascovsky (1974), diz que uma dessas formas de matança de crianças é o filicídio, que se refere especificamente ao crime de matar os próprios filhos. O filicídio pode ser considerado como um fenômeno histórico de extrema crueldade nos dias atuais, realizadas pelos pais em relação aos filhos e apresenta-se como uma das primeiras manifestações de violência doméstica contra a criança.

Com relação ao filicídio, Ariès (2006, p. 23) explica que "não existe nada mais sinistro e nada mais intensamente negado, tanto em suas formas ostensivas como em suas formas veladas". Entretanto, continua o autor, "ao lado das tendências filicidas, coexistem nos pais, em maior grau, os desejos ternos e amorosos, que permitem a sobrevivência do filho".

Neste sentido Ariès (2006) continua falando sobre o império greco-romano, onde o infanticídio era prática habitual – cabia ao pai aceitar ou não o recém-nascido. Se fosse rejeitado, dificilmente alguém acolhia o abandonado, que acabava

¹³ Fraco, sem energia, vigor ou saúde. Sem inteligência ou perspicácia. In. Dicionário *Online* de Português.

¹⁴ Assassinato de uma criança, especialmente de um recém-nascido. Morte provocada pela mãe por ocasião do parto ou durante o estado puerperal.

morrendo. O autor refere-se ao termo “infanticídio tolerado”, revelando que algumas vezes era praticado em segredo, camuflado sob a forma de acidentes ou pela submissão da criança à miséria.

Desta forma Ariès (2006) aponta para a questão da prática privado do direito de decidir sobre a vida ou morte das crianças. Tal ímpeto de caráter privativo, ainda reside na cultura ocidental, marcado fortemente pelo cristianismo. O pátrio poder identificou o poder do pai como o alicerce do modelo familiar e do coletivo de família como um grupo formador de vínculos essenciais para a vida social mais ampla. No contraponto na formação vincular, as práticas estabelecidas entre os membros deste coletivo – pai, mãe, filhos, filhas, avós, tios – foram até próximo da história contemporânea, considerados como de caráter privado, não sendo de interesse público. Dai esta herança de acometimentos de violências no espaço familiar.

Minayo (2001), ao abordar o sacrifício de crianças, resgata documentos históricos antigos sobre as lendas e mitos primitivos que chamam a atenção para o sacrifício filial. Na agricultura, por exemplo, o ritual do sacrifício de crianças era difundido para propiciar boas colheitas, afirma a autora.

Neste sentido, Guerra (2001), menciona a existência de crenças justificando o sacrifício de crianças em algumas culturas. Por exemplo, algumas tribos de índios mexicanos associavam o sucesso da colheita com o sacrifício de uma criança recém-nascida à época da sementeira. Muitas tribos de índios protegiam seus filhos, mas poderiam ser cruéis com filhos de inimigos, que eles engordavam, matavam e até comiam, pois o canibalismo na cultura deles, não era crueldade, mas uma honraria.

Burjaili e Ribeiro (2007) entendem que neste período, relacionado as tribos de índios mexicanos acima, a criança era vista como um amuleto¹⁵, que salvava a colheita e a sobrevivência de todos, vista como se fosse um sujeito em miniatura, menos inteligente que o adulto, onde este tipo de visão propiciava várias crueldades com as crianças.

Nestes resgates históricos, Minayo (2001) apresenta outro exemplo de atitudes, referindo-se a uma lei hebraica do século XIII a.C. Tal norma instruía os pais sobre como castigar filhos considerados pela sociedade, desobedientes e

¹⁵ Pessoa ou algo com virtudes sobrenaturais de defesa contra desgraças, doenças, feitiços, malefícios etc. Dicionário.

rebeldes. Se os pais tivessem dificuldades em tal tarefa, um conselho era solicitado para lidar com o filho problema, punindo-o e apedrejando-o até a morte.

2.2 RESGATE HISTÓRICO DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR

Adentrando a questão educacional, Ariès (2006) destaca que os séculos XVI ao XVIII se caracterizou como a época de como a criança na sua infância deveria ser educada. Destaca que importantes formulações sobre a criança e sua educação, datadas na Idade Média, são encontradas nos postulados de Santo Agostinho.

Os escritos desse influente teólogo medieval traziam recomendações concisas sobre a educação da criança, cujas consequências reinaram quase absolutas na história da pedagogia durante longos séculos, e ainda hoje podem ser encontradas junto ao ideário coletivo (SILVA, 2008).

As ideias de Santo Agostinho reafirmaram muitos dos preceitos acerca da infância da criança e de sua educação formuladas na antiguidade, reeditando, ainda com mais ênfase, as ideias acerca da corrupção, da imperfeição e da incompletude infantil.

Conforme Badinter (1985, p. 55), durante muitos séculos a teologia cristã de Santo Agostinho “elaborou uma imagem dramática da infância” e de uma educação igualmente dramática para ela. Para esse teólogo do século IV, “Logo que nasce, a criança é símbolo da força do mal, um ser imperfeito esmagado pelo peso do pecado original” (BADINTER, 1985, p. 55).

A concepção agostiniana sobre a infância ainda fica mais evidente nas palavras de Costa (2009, p. 52), que assim esclarece:

para Santo Agostinho, a infância está longe de ser o estado da inocência, mas é sim e, sobretudo, a época em que se revela a marca do pecado, não só porque cada criança é o sinal latente do pecado carnal de seus pais profundamente marcada pelo pecado original, mas também por ser a criança o momento em que se manifesta seu desejo e ódio, o que significaria dizer que a criança não é pura.

Para Santo Agostinho, o trabalho de recuperação da natureza corrompida da criança é extremamente “penoso” e, para tanto, poderão ser empregadas “todas as

ameaças, as varas e as palmatórias” que se fizerem necessária rumo a essa recuperação (BADINTER, 1985, p 56).

Ariès (2006), neste sentido, justifica as agressões e violências contra as crianças nos “colégios”, que abrigavam estudantes pobres e sem família, indesejados pela sociedade, submetidos aos piores maus tratos e humilhações, realizadas por religiosos, através da utilização de castigos como punição física, espancamentos com chicotes, ferros e paus, tudo tendo como justificativa para formar e educar as crianças. Os adultos acreditavam que as crianças poderiam ser moldadas de acordo com as necessidades sociais, força moral e força física e não pelos seus desejos.

A consequência inevitável do pensamento agostiniano, como não poderia deixar de ser, foram formulações educacionais extremamente repressivas, que, de acordo com Badinter (1985), colocaram-se quase como hegemônicas até por volta do século XVII. Os preceitos agostinianos eram constantemente retomados e foram responsáveis, durante longos séculos, pela manutenção de “uma atmosfera de dureza na família e nas novas escolas” (BADINTER, 1985, p. 57).

Ariès (1986) salienta que no final do século XVII, os costumes começaram a mudar, incluindo aqueles relacionados à educação. Dois novos sentimentos foram surgindo; o primeiro em que a criança, no ambiente familiar, passa a receber mais afetos e até ser paparicada. O segundo, ao contrário, era expresso por moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, onde justificavam a necessidade de disciplina para moldar o caráter da criança.

Somente a partir do século XVIII, a preocupação com aspectos referentes à criança, tais como higiene, saúde física, afeto e educação, tornaram-se assuntos sérios e aos poucos a educação foi tornando-se institucional. Segundo Pinto (1997, p. 44),

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas.

No entanto, ofertada apenas aos meninos, sem separação por idades, a criança geralmente entrava com dez anos na escola e, conseqüentemente, no mundo dos adultos, na qual sua fase de desenvolvimento não era levada em consideração.

Com relação a estas abordagens educacionais, Minayo (2001) apresenta que no século XIX, os bebês brancos eram entregues às amas negras, concorrendo com as necessidades dos pequenos cativos, e interferindo nas suas possibilidades de sobrevivência. A autora continua colocando que no final deste século, na Inglaterra ocorreu a exploração do trabalho infantil, com crianças de sete anos de idade trabalhando em fábricas, e com oito anos em minas de carvão, com uma jornada de trabalho de até 16 horas por dia. Durante a revolução industrial, desde os nove anos de idade as crianças eram alugadas às fábricas, onde eram acorrentadas para impedir a sua fuga.

A partir do século XIX e XX a infância ganhou espaço e importância, sendo reconhecida pela família e pela sociedade, quando a criança passa a ser vista por juristas, filantropos e economistas, como um ser em desenvolvimento, com particularidades, necessitando de cuidados específicos para tornarem-se futuros homens “úteis” à nação. As crianças abandonadas passaram, então, a representar

um investimento lucrativo para o Estado, que era tolice e imprevidência negligenciar. Essa nova visão do ser humano em termos de mão-de-obra, lucro e riqueza, é a expressão do capitalismo nascente (BADINTER, 1985, p. 160).

Felizmente, tanto a concepção de infância quanto a de criança tem mudado, em que a criança vem ocupando uma posição diferente na sociedade na qual é agora considerada como um ser humano portador de sentimentos e desejos e movido por esses desejos, um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história e que interpreta o mundo. É, assim, um sujeito que age no mundo, que produz a si mesmo e que é produzido através da educação (CHARLOT, 2000, p. 33).

Porém, as violências que existiam no passado, justificadas como formas de educar para a vida ou por costumes culturais, ainda possam existir hoje contra a criança, mas devido as condições atuais em virtude das leis existentes, não sejam tão explícitas como era antigamente. Hoje acontecem dentro de uma perspectiva comportamental, onde adultos ou pessoas com maior idade exercem um domínio

contra as crianças. Nesta concepção comportamental, segundo Ricas et al (2006, p. 39) entende-se a violência como um “comportamento que causa dano à outra pessoa”. Entretanto, não é um conceito absoluto, variando entre as diferentes sociedades. Os diferentes padrões culturais existentes no mundo determinam que “nem tudo o que é considerado abuso no nosso meio, também é em outros países.” Minayo (2001) afirma que rituais de iniciação, como aconteciam antigamente, por exemplo, podem ser encarados como violentos para sociedade ocidental, mas não pelas sociedades que o praticavam.

Com relação ao Brasil, Mauad (2004, p. 37) cita que desde os períodos de colonização, “a organização social é marcada pela prioridade da imposição dos adultos sobre as crianças, por meio de um conjunto de procedimentos e práticas socialmente aceitas.”

Jorge e Gotlieb (2001) e Simões e Reichenheim (2001) salientam que, no Brasil, a magnitude da violência contra a criança é evidenciada a partir da década de 1980 onde estes dados começaram a ter maior divulgação e também devido a estruturas estatísticas de análises, com a mudança no perfil de mortalidade do país, quando os acidentes e as violências passaram a representar a segunda causa de morte, permanecendo abaixo apenas dos óbitos por doenças cardiovasculares.

A rápida e expressiva elevação de mortalidade, continuam os autores, colocou a questão da violência como importante problema para a saúde pública. A afirmação parece ser confirmada pelos dados abordados no primeiro capítulo e que descrevem as estatísticas produzidos pelo SIPIA (2010) (Sistema de Informações para a Infância e a Adolescentes), os dados produzidos pelo IBGE (Censo demográfico de 2010) sobre os índices e tipos de violências no Brasil e no Estado do Paraná e os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), também publicado pelo IBGE em 2016.

2.2.1 Um tópico sobre a violência simbólica

A escolarização na contemporaneidade preocupa-se com outras formas de violência, como pauta o primeiro capítulo. Mudado o conceito sobre a infância, sendo emoldurada em uma postura mais protetiva – fruto do avanço científico e acadêmico que demarcam os estudos na área da medicina, da biologia humana, da

psicologia, psiquiatria e da pedagogia; criação de áreas de saber específico para cuidar da infância, como a pediatria dentre outros – diversificou-se a própria compreensão do contexto da violência que incide no espaço escolar.

De seu aspecto histórico mais ligado a heranças culturais e antropológicas, deslocou-se para a sociologia: para os jogos, os grupos, as sociedades enquanto organizações etnográficas. Este direcionamento, embora mais complexo, foi justamente a sua perspectiva de multiculturalidade que permitiu compreender a violência para além do biopsíquico, individual, e colocá-la a reboque dos conceitos de cidadania.

Este conceito de cidadania é plurissignificativo. Para esta pesquisa repercute o fato de se constatar o sentido etnográfico de ruptura das relações entre privado e público ou, mais especificamente no caso da violência intrafamiliar, a ruptura da compreensão da violência praticada por integrantes de um grupo familiar como de interesse destes próprios componentes e sem nenhum ou pouco impacto ou interesse no seu aspecto público. Ou seja, somente quando a infância saiu do pátrio poder – que neste caso não significa somente poder do pai, mas do grupo de adultos que controlavam a infância – e passou para o pedagogo, o psicólogo, o assistente social, ao direito, o poder de falar, determinar, controlar a infância, conquistou a esfera pública. A escola enquanto instituição moderna, embora se possa fazer todas as críticas aos modelos, significou o deslocamento do controle de decisões sobre a infância.

Em consulta a Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2004), acessou-se a definição de que cidadania provém do latim *civita*, assim como política vem do grego *pólis*, ambas significando cidade. Conferida a um indivíduo, a primeira serve para classificá-lo na esfera pública. Quanto ao conceito de política, refere-se à produção e distribuição do poder (GALLO, 1997). Esses dois conceitos relacionam-se ao de democracia, pois dizem respeito à forma como os homens organizam-se em sociedade e participam das instâncias que regulam a vida social.

Democracia, por sua vez, relaciona-se com a noção de direitos (COUTINHO, 1994), tanto civis (direito à vida, à propriedade, à liberdade de pensamento e crença), políticos (direito de votar e ser votado) quanto sociais (direito à educação pública, universal, laica e de qualidade, à saúde, habitação e tantos outros que de tão distantes nem mais são lembrados). Logo, conclui-se que a politização é

sinônimo de publicidade; significa tornar público, portanto, sair da esfera do privado e tomar sentidos relacionados ao grupo social mais amplo.

O espaço da sala de aula, ou seja, a escolarização significa uma conquista da infância rumo a construção da sua cidadania. Hoje, muitas discussões se fazem no meio pedagógico no sentido de encontrar meios de ampliação das práticas escolares para ampliar a cidadania como direitos. Discutindo a questão, Andréia Silveira *et al.* (2008, p. 88) comenta que:

Freire (1994) destaca que aprender a ler e escrever não basta para usufruir da plena cidadania. O acesso aos conhecimentos científicos, defendido por Saviani (1986), também não tem se mostrado suficiente. Barcelos *et al* (1991) destacam a necessidade de se discutir, em sala de aula, questões sociais emergentes, incentivando-se com isso a leitura crítica da realidade. Chamam ainda a atenção para a forma como o espaço pedagógico é organizado, pois necessário se faz superar práticas autoritárias e domesticadoras.

Enfim, a infância na contemporaneidade está intrinsecamente ligada ao tema da cidadania. E a escolarização significou a “ruptura” entre o privado e o público no aspecto do seu controle. Ressalta-se o comentário final de Silveira (2008) que, embora a escola tenha este significado, não quer dizer que não lhe caiba críticas sobre formas contemporâneas de violências por ela praticadas. É a referida violência simbólica, não menos danosa, na visão da pesquisadora.

O termo violência simbólica, é um dos conceitos veiculados pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2007). Criado com o objetivo de elucidar as relações de dominação que não pressupõe a coerção física ocorridas entre as pessoas e entre os grupos presentes no mundo social, o eminente sociólogo francês cunha esta noção, a qual corresponde a um tipo de violência que é exercida em parte com o “consentimento” de quem a sofre.

A raiz da violência simbólica estaria deste modo presente nos símbolos e signos culturais, especialmente no reconhecimento tácito da autoridade exercida por certas pessoas e grupos de pessoas. Deste modo, a violência simbólica nem é percebida como violência, mas sim como uma espécie de interdição desenvolvida com base em um respeito que "naturalmente" se exerce de um para outro. Como exemplo disto tem-se a atitude de alguns professores, a qual pressupõe o uso legitimado de estratégias punitivas em relação aos alunos (como reprovações e castigos) que não se enquadram nos moldes sociais da instituição escolar. Mas

também a “naturalização” da instituição escolar, do seu saber, das crenças tradicionais como componentes da realidade social.

A violência ocorrerá na medida em que houver legitimação ou reconhecimento da força daquele que executa. Saberes e práticas em relação a infância, mesmo com desejo protetivo, podem estar carregados de formas violentas.

2.2.2 O papel da escola perante situações de violência

Para além do relativismo históricos e culturais como acima exposto, na contemporaneidade a forma de concepção da infância passou por uma importante delimitação. Embora ainda a violência possa ser entendida “[...] como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima [...]” (SAFFIOTI, 2004, p. 17), já se admitia que aquilo que foi considerado agressivo por uma cultura ou ainda a um indivíduo, pode não ser para outra. Para evitar os relativismos, tornou-se consenso a adoção de direitos humanos, como forma de estabelecer parâmetros para as violações e as agressividades.

O papel de organismos internacionais nesta construção foi fundamental. Estes órgãos surgiram no mesmo movimento epistemológico que amplia o saber sobre a infância e desloca possibilidades em muitos campos do conhecimento, incidindo, sobretudo, na pedagogia e na psicologia e estes, por sua vez, no campo jurídico. Destaca-se neste estudo o papel da ONU, da UNICEF, da OEA, da OIT, dentre outras¹⁶.

¹⁶ **ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS:** Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Universal dos Direitos da Criança; Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.
Convenção sobre os Direitos da Criança: Protocolos Facultativos: Relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados; Referente à venda de crianças, prostituição e pornografia infantil; Relativo aos Procedimentos de Comunicação;
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Decreto nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009;
Convenção de Haia - Adoção Internacional (1993): Cooperação em Matéria de Adoção Internacional;
Convenção de Haia - Sequestro Internacional de Crianças (1980): Convenção sobre os aspectos civis do Sequestro Internacional de Crianças (Comentada);
Regras de Beijing: Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude;
Diretrizes de Riad: Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil;
Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade;
Declaração de Desenvolvimento do Milênio: ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio;
Conferência de Jomtien: Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien, Tailândia - 09/03/1990;

Embora não seja consenso em numa área do saber, é possível registrar nos discursos epistêmicos o como ou o modo como essa discussão repercute nos organismo de classe. O Conselho Federal de Psicologia, com relação à violência contra crianças mencionou:

[...] faz parte de uma cultura baseada em concepção de infância, adolescência, sexualidade e violência, que não estão descoladas das relações econômicas, de gênero e de raças que configuram a estrutura da nossa sociedade, fazendo assim que todos – indivíduo, educadores e família - não percam de vista, que a violência é sempre um fenômeno a ser contextualizado e considerado em sua complexidade (CFP, 2009, p. 34).

Embora em 2009 permanecessem conceitos como de raça, já superado em algumas áreas do saber, registra-se a elasticidade da compreensão para além da perspectiva biologista que remeteria ao indivíduo e ao intrafamiliar a origem da

Carta do Panamá: X Cúpula Iberoamericana de Chefes de Estado e de Governo - Panamá, Panamá - 18/11/2000;

OEA - Organização dos Estados Americanos;

Carta da Organização dos Estados Americanos: Assinado em Bogotá - Colômbia, em 30 de abril de 1948;

Pacto de São José da Costa Rica (1969): Convenção Americana de Direitos Humano;

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO;

Convenção OIT nº 138: Convenção sobre a Idade Mínima (1973) Recomendação OIT nº 146. Sobre Idade Mínima para Admissão a Emprego (1976);

Decreto nº 4.134/2002, de 15 de fevereiro de 2002. Promulga a Convenção nº 138 e a Recomendação nº 146 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Idade Mínima de Admissão ao Emprego;

Resolução CNMP nº 69/2011, de 18 de maio de 2011. Dispõe sobre a atuação dos membros do Ministério Público como órgão interveniente nos processos judiciais em que se requer autorização para trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos;

Convenção OIT nº 182: Convenção sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil (1999);

Recomendação OIT nº 190. Recomendação sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil (1999);

Decreto nº 6.481/2008, de 12 de junho de 2008. Regulamenta os artigos 3º, alínea "d", e 4º da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto nº 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências;

Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Anexo do Decreto nº 6.481/2008, de 12 de junho de 2008);

Decreto nº 3.597/2000, de 12 de setembro de 2000. Promulga Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para sua Eliminação, concluídas em Genebra, em 17 de junho de 1999;

Decreto Legislativo nº 4.134/2002, de 14 de dezembro de 1999. Aprova os textos da Convenção 182 e da Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a proibição das piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação;

OMT - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO;

Código Mundial de Ética do Turismo. Aprovado por unanimidade na Assembleia Geral da OMT realizada em Santiago do Chile, em 01/10/1999.

violência. O texto aconselha o profissional a ter uma visão de “todos” e da complexidade.

Neste delineamento, uma vez concebidos como direitos humanos, pressupõe-se que já foram consensuadas as posturas de que a sua avaliação como parâmetro ético e de sociabilidade humana são universalmente aceitáveis. Os direitos humanos ampliam a concepção de infância quando alberga várias formas de práticas violentas. Para Saffioti (2004, p. 23), estas formas podem ser

[...] físicas, psicológicas, sexuais, morais, sociais e patrimoniais e, embora constituem-se como fenômenos históricos, a caracterização de suas expressões apresenta relação com a consciência social e o conhecimento.

É importante ressaltar que a partir do momento em que são aceitos os critérios de conquistas ou direitos de cidadania, essas formas de violências, quando ocorrerem serão tratadas como quebra de acordos sociais e jurídicos que primam pela proteção. Logo, conforme tradição do direito positivo brasileiro, suscetível a punição.

2.2.3 Uma perspectiva sociológica da violência

Violência é mais dos termos plurissignificativos que enreda-se nesta pesquisa. Embora hoje colocada no interior do significado de cidadania, onde simplesmente poderia significar a quebra de acordos estabelecidos, quando se olha para além do direito, o sentido se distende.

Historicamente, a violência está ligada ao uso da força. Acima, ressaltou-se a guerra como forma de constituição e manutenção dos territórios de um aprisionador da infância. Entendida desta forma, a violência não é a força em si ou em ação, mas o uso proposital da força. No mundo animal ou na natureza em geral, não há uso da força, mas atuação; animais e natureza não atribuem utilidade aos objetos criados e transformados e, também, não projetam ações. A força em si não é violenta.

Se considerada neste aspecto do uso como estratégia, a violência tem um caráter exclusivamente humano. Portanto, a violência não é acidental, como muitas vezes se veicula, mas é histórica e social. Vásquez (1968) leciona que as manifestações violentas da natureza, quando partem dos animais, são para defesa

ou para saciar a fome. Nas situações de clima, vegetação etc., em que ocorrem transformações como terremotos, maremotos, vendavais, enchentes, desabamentos, são manifestações involuntárias ou provocadas por descuidos e ações humanas, como os acidentes de deslizamentos de terras e outros, “[...] só o homem usa a força e pode usar a si mesmo como força” (VÁZQUEZ, 1968, p. 375).

Quando discutida no rol dos direitos e cidadania, o uso consciente da força, agrava a situação do agressor. Esse uso consciente pode ser a idade superior ao agredido, o *status* social, a cor, o gênero, a religião e muitas outras. Ou seja, não se restringe à forma de violentar, mas sim, ao ato praticado.

Segundo Gelles (apud SANTOS, 2012, p.37-38), ressaltam a ampliação da compreensão do termo violência quando pontuam os efeitos desta contra a criança: “podem ser devastadoras” [...] e muitas pesquisas já documentaram consequências físicas (variando de pequenas cicatrizes até danos cerebrais permanentes e morte), psicológicas (de rebaixamento da autoestima até desordens psíquicas severas), cognitivas (de deficiência de atenção e distúrbios de aprendizagem até distúrbios orgânicos cerebrais severos) e comportamentais (variando de dificuldades de relacionamento com colegas até comportamento suicida e criminoso), decorrentes de violência física, psicológica, sexual e de negligência.

Professores podem ser os mais importantes atores no processo de identificação e descoberta dessas formas de violências contra crianças. O profissional que criar vínculo com o grupo e cada integrante terá condições de perceber sinais de atos sofridos pela criança. E, embora não façam diagnósticos, podem alertar uma equipe multidisciplinar. O papel do professor se restringe em observar o aluno e auxiliar no seu processo de aprendizagem, tornando as aulas mais motivadas e dinâmicas, não rotulando o aluno, mas dando-lhe a oportunidade de descobrir suas potencialidades¹⁷.

¹⁷ Algumas iniciativas merecem destaque, mesmo não sendo o eixo desta pesquisa. Destacamos que Secretaria Estadual de Educação criou e os Núcleos Regionais adotaram um Manual de procedimentos para registro de casos de agressão à crianças. O Núcleo Regional da Educação de Cascavel – Paraná, reuniu representantes da Secretaria da Saúde, Assistência Social, Secretaria do Trabalho, Segurança Pública, Ministério Público, Secretaria da Criança e da Juventude e demais serviços, que de alguma forma pudessem contribuir, para juntos efetivarem uma Rede de Proteção para a cidade de Cascavel - Pr. Assim foi organizada uma comissão denominada “Comissão da Rede de Proteção”. As discussões apontaram para a necessidade da elaboração de um documento orientador com a descrição e especificação dos serviços e atendimentos disponíveis no município de Cascavel, o que facilitaria a articulação entre os pares. O resultado dessas reuniões da Comissão culminou na redefinição de termos, direcionando para a formalização de uma Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, por meio da qual, além do

Enquanto coordenador de um grupo para aprendizagem, o professor estará auxiliando aos alunos, observando principalmente aqueles que apresentam maiores dificuldades. Segundo Gómez (1992), um aluno com dificuldades pode expressar muito além de indisposição; pode ter traumas, sofrimentos, estigmas. O professor, no ímpeto de compreender tal comportamento, deve buscar auxílio para compreender o sentido.

Observando estas colocações de Gómez (1992), é relevante observar que dificuldades de aprendizagem podem ser a representação que a criança elabora para demonstrar que esta sendo vítima de algum tipo de violência. Por outro lado, muitas vezes a criança canaliza este problema para si, por medo de ser mais violentada. O poder do agressor pode ser relativo ao seu *status* em relação à criança, ou ainda se fazer no espaço da casa, um reduto patrimonial da vida privada e que, por isso, impressiona o violentado. Romero (2007, p. 2) confirma que a violência são

[...] experiências que poderão interferir em seu desenvolvimento, considerando que a criança e o adolescente não tenha ainda independência emocional e/ou maturidade plena para dar seu consentimento informado, o que nos leva a crer que sua participação foi obtida mediante coerção física ou psicológica, violando as regras sociais e os papéis familiares.

aspecto protetivo, seus integrantes estariam incumbidos de desenvolver ações preventivas, de promoção e de reabilitação. O foco do trabalho teria como princípio a integralidade no atendimento à criança, ao adolescente e sua família.

Para a obtenção deste princípio, foram traçados junto a Rede, estratégias de ação, definindo prioridades, ou seja, traçando alguns objetivos específicos de ação, como:

- Privilegiar espaços de articulações já existentes.
- Sensibilizar os envolvidos por meio da socialização de dados, análises e reflexões sobre a Violência contra crianças e adolescentes.
- Mapear as ações de enfrentamento à violência (quem recebe a denúncia, para onde as vítimas são encaminhadas, se existe trabalho com os familiares, etc...).
- Estabelecer coletivamente objetivos a curto, médio e longo prazo.
- Evitar ações de prevenção à violência contra crianças e adolescentes, através da sensibilização da comunidade, com ênfase no acolhimento, orientação e atendimento de adolescentes e crianças em situação de risco social e pessoal.
- Mapear os focos mais evidentes de violência para, conseqüentemente, propor ações de enfrentamento coletivo.

Para atingir estes objetivos, a Rede elaborou um organograma operacional, onde a proteção à criança e ao adolescente é entendida como um processo complexo que exige a tomada de decisões daquele serviço que tenha feito o primeiro contato com a situação de violência, o qual foi denominado "porta de entrada". Os integrantes da Rede de Proteção primam pela horizontalidade das relações entre seus membros, buscando maior cooperação, valorizando a integração e a intersetorialidade, ampliando parcerias e envolvendo instituições governamentais, não governamentais e a comunidade.

Por isso, existe a necessidade do desenvolvimento de atitudes afetivas para auxiliar o educando no seu desenvolvimento intelectual, onde cabe então aos educadores canalizar este sentimento na construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento psicoafetivos e da cidadania.

Kuenzer (1999) apresenta que compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização através de diferentes práticas institucionais e não-institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, é tarefa do profissional da educação, o qual, para realizá-la com competência, deverá apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade que se constituem em objeto dos vários campos do conhecimento, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas.

Mas isso não é suficiente, ainda segundo a autora. O desafio da pedagogia é superar formas de naturalização ou vícios da violência contra a criança, visando garantir uma educação de pessoas saudáveis. Usando tais ferramentas, é preciso construir categorias de análise, a partir de uma síntese peculiar que tome como eixo os processos educativos, que permitam dialeticamente compreender as concepções e intervir nas práticas no sentido da transformação da realidade geradora de violência, sobretudo. Segundo as palavras da autora:

O que confere, pois, especificidade à função do educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, para o que usará da economia sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época (KUENZER, 1999, p.151).

Segundo a autora, o professor não é apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos. Ao lado deste seu primeiro primado: educar com a disseminação do conhecimento produzido, há, na sociedade complexa a missão de compreender as raízes desta complexidade que envolve uma sociedade global e do como ela repercute na sua identidade profissional, da escola e dos seus alunos. Por isso Kuenzer (1999) afirma que há uma forte exigência da profissão de ensinar: de produção da ciência pedagógica, cujo objeto são as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não-escolares determinadas pelas relações sociais e produtivas e seus respectivos fundamentos; domínio dos conteúdos

escolares, como “traduções” do conhecimento científico – tecnológico e histórico – crítico em expressões assimiláveis dadas as características de cada educando e as finalidades e estratégias de cada modalidade de educação; escolha das formas metodológicas adequadas a cada conteúdo, a cada finalidade, a cada educando; familiaridade com as formas de organização e gestão, escolares e não-escolares, institucionalizadas e não-institucionalizadas, que os processos pedagógicos assumem dadas as suas distintas finalidades: a capacidade de entender e intervir nas políticas educacionais; e dar conta dos processos de formação do profissional de educação, na dupla dimensão de produtor/difusor do conhecimento pedagógico.

Essas funções de formação engajada e humanitária que desafiam o ensino contemporâneo também são compartilhadas nas recomendações profissionais. O Conselho Federal de Psicologia alerta seus egressos sobre a vinculação da violência e a complexidade sócio cultural:

[...] como produto de um sistema complexo, de relações historicamente construídas e multideterminadas que envolvem diferentes realidades de uma sociedade, assentadas em uma cultura, permeadas por valores e representações. Essa multideterminação implica, portanto, que voltemos nosso olhar para as diferentes realidades - familiar, social, econômica, política, jurídica - que estão assentadas em uma cultura e organizadas em uma rede de dinâmica de produção de violência (CFP, 2009, p. 34).

Esta normalização feita pelo Conselho, repercute a partir de um campo epistemológico que amplia a compreensão da infância, como se aponta acima. Tal episteme é visível em uma série documental sobre a infância e seu caráter protetivo. Um dos pontos importantes desta repercussão epistemológica será a descrição do grupo familiar e seu “novo” *status* na formação de vínculos sociais da vida infantil. Ao discutir a violência no interior deste grupo, o CFP (2009), demonstrando considerar a complexidade do fenômeno classifica-a em dois modos de ocorrência:

- a) **Intrafamiliar:** quando existe laço familiar, biológico ou não, ou relação de responsabilidade entre vítima e autor/a da violência. Quando ocorre no espaço onde reside a família, é chamada também de violência doméstica.
- b) **Extrafamiliar:** se o autor da violência não possui laços familiares ou de responsabilidade com o violado. Embora, na violência extrafamiliar, o agressor possa ser um desconhecido, na maioria das vezes, ele é alguém que a criança ou o adolescente conhece e em quem confia (CFP. 2009, p. 34 e 35).

Esta definição do Conselho está presente em uma série documental e legal, como o ECA, por exemplo, que se constitui em uma importante instituição em defesa da cidadania infantil e na produção acadêmica, como já ressaltado em outra ocasião.

Em termos de discussão no campo da psicologia infantil, este entendimento já foi ampliado. Ao levar em conta que os atos violentos contra crianças se materializam de diversas maneiras, Azevedo e Guerra, (1998, p. 32) subdividem conceitualmente a violência intrafamiliar em cinco modalidades:

- Violência física: emprego de força contra criança, de forma não acidental, de modo a causar-lhe diversos tipos de ferimentos, e perpetrada por pai, mãe, padrasto, madrasta, avô, avó, tio, etc.
- Violência psicológica e moral: utilização constante, pelo adulto, de ameaças, depreciações, ataques verbais à identidade e à autoestima da criança, produzindo-lhe sofrimento mental e psiquismo.
- Negligência: privação das necessidades básicas e vitais, físicas e emocionais da criança.
- Abandono parcial ou total: a criança é deixada sozinha por um período, ou seus pais a deixam para não mais voltar, expondo-a a risco de morte.
- Violência sexual: todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente essa criança ou esse adolescente ou utilizá-los para obter estimulação sexual de sua pessoa ou de outra pessoa.

Azevedo e Guerra (1998) já se posicionam segundo uma compreensão dos direitos humanos das crianças quando ressaltam a ocorrência da violência como ato omitivo de responsáveis pela proteção. Afirmam que a violência doméstica contra a criança corresponde

[...] a todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra criança e/ou adolescentes que - sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima - implica, de um lado, numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto, e de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescente tem de ser tratadas como sujeitos e pessoas em condições peculiar de desenvolvimento (AZEVEDO; GUERRA, 1998, p. 32).

Por outro lado, os mesmos autores, falam a respeito da violência extrafamiliar, como sendo aquela que ocorre, principalmente, por parte de estranhos, que não detenham laços familiares com a vítima. Ressaltam que muitas vezes, esta violência

ocorre em escolas, devido à criança permanecer neste ambiente por bom tempo e estar em contato com pessoas que ela acredita serem portadoras de sua confiança. Neste diapasão do direito à proteção, a escola é concebida como uma instituição responsável pela segurança do infante, enquanto este estiver sob sua guarda.

A este respeito, os termos constitucionais quando afirmam ser do Estado o dever de educar coloca para a escola, como extensão do próprio Estado, o dever de proteger para atingir seus meios. Ela reveste-se do poder de guarda e preservação da integridade física do estudante, ou seja, sempre que um aluno sofrer danos materiais e/ou morais enquanto estiver sob responsabilidade da instituição de ensino, estes devem ser reparados. De acordo com o art. 205 da Constituição Federal de 1988, para uma educação que vise pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, é direito de todos e dever do Estado e da família promover suas condições¹⁸.

Com relação a esta questão envolvendo a escola, onde a criança, muitas vezes, sofre diversos tipos de violência, o Brasil através do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), garantiu o exercício de ações de prevenção e de atendimento aos menores de dezoito anos nestes espaços, bem como o de responsabilizar os autores da violência, “reconhecendo a criança como cidadão em desenvolvimento e sujeito de direitos com proteção integral” (SANTOS, 2012. p. 42).

A mesma autora informa que o movimento internacional somou-se ao Brasil, criando o movimento nacional pelos direitos da criança, com especial destaque para a aprovação do artigo 227 da Constituição Federal de 1988. O texto constitucional acolheu os grandes debates que se realizavam em todo o mundo, embriões de uma nova concepção jurídica para criança, que versa da seguinte maneira:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de

¹⁸ - Embora não seja o foco da pesquisa, mas para indicar a força do discurso incorporado na norma, cita-se que a legislação brasileira fundamenta o dever de guarda da escola em relação à criança no seu corpo legislativo. É o caso aqui ilustrativo apenas, do art. 927 do Código Civil (CC) determina que “aquele que, por ato ilícito (arts. 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo”, o art. 932 do CC prossegue: “são também responsáveis pela reparação civil: [...] IV – os donos de hotéis, hospedarias, casas ou estabelecimentos onde se albergue por dinheiro, mesmo para fins de educação, pelos seus hóspedes, moradores e educandos” e, por fim, o art. 933 do CC conclui: “As pessoas indicadas nos incisos I a V do artigo antecedente, ainda que não haja culpa de sua parte, responderão pelos atos praticados pelos terceiros ali referidos.”

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Assim, o artigo 227 da Constituição Federal do Brasil de 1988, foi o propulsor para a criação de uma legislação para viabilizar os direitos da criança e do adolescente e em 13 de julho de 1990, foi regulamentado pela lei nº 8.069, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (SANTOS, 2012, p. 42).

Segundo Santos (2012), o Estatuto da Criança e do Adolescente, é um dos documentos mais avançados e completos em defesa de seus direitos, propõe a implicação de toda a sociedade no desenvolvimento de estratégias, meios e métodos que enfrentem a violência contra a criança; ao mesmo tempo, recomenda a intervenção e a elaboração de programas e campanhas dirigidos a toda a população para a prevenção de novos casos.

Com relação à formação educacional da criança e do adolescente, o ECA em seu artigo 53, coloca o seguinte texto:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O texto alberga uma série de questões discutidas no final dos anos 1980. São questões que implicam, primeiramente, em colocar a infância e sua proteção na compreensão da conquista da cidadania. Questiona, ao mesmo tempo, o modelo escolar ao qual se relaciona o aprendiz, afirmando a necessidade de respeito, de contestar critérios avaliativos, de organização estudantil e de os pais poderem interferir nos processos educacionais. Este requisito permite perceber que está implícita uma compreensão de aspectos da violência simbólica que pode ser produzida no próprio espaço escolar.

Embora para alguns o ECA extrapole suas funções, o texto permite perceber que havia necessidade, nos anos 80, de dizer que algumas escolas mantinham métodos de ensino pouco voltados a compreender a complexidade do próprio crescimento infantil, quanto mais das causas da violência. É um ímpeto normativo que também confirma a escola como responsável pela guarda do menor. Ressalta-se que o ECA demarca, ao mesmo tempo, uma clara mudança qualitativa quanto ao aspecto do sentido da infância, a qual se considerou para esta pesquisa.

Um destes requisitos da mudança se dá pela garantia de cidadania do aprendiz. Ele “divide” a responsabilidade do educador em acionar o Conselho Tutelar quando houve indícios de quebra da normalidade da rotina escolar.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

- I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III - elevados níveis de repetência.

Outro item muito importante apresentado no Estatuto trata do direito à vida; à saúde; à liberdade; ao respeito à dignidade, do direito à convivência familiar e comunitária, dentre outros direitos fundamentais da criança. Adota o critério cronológico absoluto, por meio do artigo 2º, que estabelece a diferença

étnica entre criança - assim definida como a pessoa de até doze anos incompletos - e adolescentes - aquele entre doze e dezoito anos -, o que o distingue do critério estabelecido pela Convenção da ONU, que considera crianças todos os menores de dezoito anos (SANTOS, 2012, p 42-43).

O ECA possibilita que o discurso de defesa dos direitos da criança e adolescente se transforme em uma prática estável de proteção e promoção da cidadania. É valioso instrumento, visto que fornece diretrizes para que novas configurações sejam dadas às políticas públicas de assistência às crianças e adolescentes, a institucionalização de conselhos tutelares é bom exemplo disso.

Dentre os mais de 260 artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, cinco artigos chamam a atenção sobre a abordagem sobre violência, são eles:

- O artigo 5º, que estabelece ser dever de todos zelar para que a criança esteja a salvo de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão,

punido na forma da lei qualquer atentado, por ao ou omissão, aos seus direitos fundamentais’.

- O artigo 18, que explicita o combate á violência cometida contra a criança, como um dever da sociedade como um todo: ‘É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor’.
- O artigo 56, inciso I, que elenca algumas comunicações obrigatórias que devem ser feitas pelos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental ao conselho tutelar, entre as quais os ‘maus-tratos, envolvendo alunos’.
- O artigo 87, inciso III, que exemplifica medidas de proteção especial, voltadas para identificação a solução dos problemas que envolvem crianças em situação de risco: ‘serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligencia, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão’.
- O artigo 201, inciso VIII, que refere às atribuições do Ministério Público, como instituição posicionada no eixo do Sistema de Garantias de Direitos, detentora da função de aplicar e fiscalizar o cumprimento do ECA, estabelece, como prioridade absoluta do Ministério Público, ‘zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis’.

Ainda no rol dos direitos de cidadania, um dos crimes praticados contra a infância que mais tem repercutido é o da violência sexual, que ainda perdura. Em relação a isto a normatividade tem merecido atenção especial¹⁹.

Por fim, somente e, na medida em que, o conceito de violência sai do espaço privado e ganha interesse público, o tema foi incluído no rol dos direitos humanos da criança. Fruto da distensão da construção de novos saberes sobre a infância, o conceito está garantido através de um rizomático campo legislativo e que incide, de forma legislativa ou pedagógica, sobre a escola e o ato de ensinar.

¹⁹ O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao contrário do que muitos pensam, não previa punições para nenhum crime ou violação sexual praticada contra a criança. Mas, em 2008, com a atualização do texto, isso mudou. Acrescente-se a essas considerações o fato de que mediante a aplicação dos artigos 296 e 297, 299 e 300, 302, 305 a 310 do Código de Processo Civil, possibilita-se à suspensão ou perda do poder familiar em decorrência da pratica de violência sexual contra a criança. A inclusão da possibilidade de coerção penal é um indicativo da frequência de atos existentes de violência sexual. Tal medida foi estabelecida, em tentativa, de diminuição das ações sexuais abusivas. Todavia, sua aplicabilidade muitas vezes eficiente, não corrobora para com uma redução significativa de atos praticados. Posteriormente foi estabelecido pelo ECA em seu artigo 130, prevê o afastamento do autor da violência da moradia comum se for “verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual imposto pelos pais ou responsável”. Essa medida cautelar, determinada pelo juiz da Vara de Infância e Juventude, deve ser uma questão enfrentada em conjunto com as justiças penal e civil, não podendo o afastamento do autor da violência ser determinado no procedimento criminal em que se apura a ocorrência de maus-tratos (SANTOS, 2012, p. 45).

2.3 A VIOLÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR PELO ESTIGMA

Conforme postulado por Romero (2007), o abuso sexual é um dos tipos mais horrendos de violência contra a criança e o adolescente. Porém, na escola e na sociedade existem outras formas de violências, que são caracterizadas por estigmas, sejam elas infra ou extrafamiliar. Enquanto grupo, os jogos estabelecidos entre alunos e alunos, alunos professores, professores e pais e pais e alunos (ou pais e filhos), poderão surgir ações e reações das mais diversas que podem auxiliar na superação ou na interiorização dos sofrimentos em função da violência sofrida.

O estigma, como já ressaltado, ocorre no jogo de afirmação negação diante do outro. Conforme ressalta Goffman (2015) os gregos tinham bastante conhecimento de recursos visuais e criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou de mau sobre o *status* moral daquele que os apresentava.

Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada especialmente em lugares públicos (GOFFMAN, 2015, p. 11).

Mais tarde, na Era Cristã, continua Goffman (2015) dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo estigma: o primeiro deles referia-se a “sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele” e o segundo, uma “alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal (GOFFMAN, 2015. p. 11).

Conceitualmente o autor preconiza que na atualidade se entende como

[...] um sinal, uma marca moral ou física que alguém possui que lhe confere um significado depreciativo que gera profundo descrédito e pode também ser entendido como defeito, fraqueza e desvantagem. Qualquer característica, não necessariamente física ou visível, que não se coaduna com o quadro de expectativas sociais acerca de determinado indivíduo e que por esta razão diminuem-se consideravelmente as chances de acesso do indivíduo dentro da sociedade (GOFFMAN, 2015, p. 12).

Neste sentido, o autor acima deixa claro que a sociedade estabelece os meios de categorização às pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias e que os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem atingidas, principalmente aquelas consideradas mais fracas, como a utilização de apelidos ou outras formas de chamamentos, que acabam prejudicando, principalmente quando criança, em um ambiente público como a escola.

Esta situação quando se torna de forma contínua, agressiva, violenta, atualmente esta sendo conhecida na escola como “*bullying*”²⁰, a discriminação, que ocorre muitas vezes devido a fatores como sexo, cor, raça, credo e classe social, principalmente no ambiente escolar. Essas formas de violências interferem diretamente na convivência educacional no ambiente escolar, que podem projetar danos na aprendizagem da criança, quando não trabalhadas de forma adequada pelo professor.

O estigma do apelido por si só, não causa maiores transtornos para a criança quando desenvolvido de forma coerente e até mesmo afetiva, pois segundo Vereda (2007) o apelido torna-se uma brincadeira, e circula em todos os ambientes onde existem relações humanas, na família, na escola, na rua, nos ambientes de trabalho, nos clubes, nos grupos de amigos e em outros meios. Porém, quando o apelido torna-se algo marcante ou depreciativo a criança, fazendo-lhe mal, criando problemas no contexto social, principalmente no ambiente escolar, tornando-se repetitivo e causando danos para a criança, torna-se uma violência, como é denominado o *bullying*.

Esta situação é comum em muitos estabelecimentos de ensino, mas a discriminação torna-se o alvo principal de agressões e de preocupações pelos professores e demais membros da escola. Pois no contexto social e jurídico, tais atitudes podem ser classificadas como crime, segundo a Constituição Federal de 1988, conforme indica Oliveira (2000) que a Constituição se propõe a combater as desigualdades, o princípio da Igualdade como o mais realçado, enfatizado e elevado, inclusive citado por três vezes no seu artigo 5º, que diz: “Todos são iguais

²⁰ Corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica de caráter intencional e repetitivo, praticado por um *bully* (agressor) contra uma ou mais vítima que se encontram impossibilitadas de se defenderem.

perante a lei, sem discriminação de qualquer natureza, sendo assegurado aos brasileiros e aos estrangeiros a inviolabilidade de direito à vida, igualdade [...]"

Oliveira (2000) salienta, ainda, que ao visualizar a Constituição Federal de 1988, percebe-se que existe um generoso rol de direitos sociais assumindo a função não só de protetora dos direitos individuais, mas também de provedora do acesso a direitos que as minorias não têm condições de alcançar, que é a igualdade. A autora continua abordando que “na base das desigualdades encontramos sempre um diferencial de poder imposto por um grupo dominador sobre outro grupo dominado”. Os estigmas demarcam “os donos do poder” e são a marca viva do que difere o “bom” do “ruim”, o “normal” do “anormal”, o “incluído” do “excluído” (OLIVEIRA, 2000, 36).

Hornblas (2009) conta que o hábito de estigmatizar pessoas ou grupos é algo enraizado no inconsciente coletivo, transmitido culturalmente pela própria forma de compreender um valor somente se em oposição a um desvalor, consistindo em uma eficaz técnica de impor poder sobre alguém, fazendo crer que o “outro” é inferior em valor humano, para afirmar a superioridade e legitimar seu *status quo*.

Esta situação transparece na obra de Elias e Scotson (2000), *Os estabelecimentos e os outsiders*²¹, onde os autores conseguem identificar e elucidar as relações de poder, dependência e exclusão existentes em uma sociedade e suas implicações em todos os níveis de sua organização, bem como em todos os aspectos da vida dos habitantes.

Elias e Scotson (2000, p. 164) apresentam que o “estigma não é ruim em si, mas serve para diferenciar negativamente um ou vários sujeitos”. Por sua vez, o negativamente estigmatizado é encarado como pessoa que está inabilitada para a aceitação social plena, continuam os autores, e dizem que “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de conhecimento de outros atributos seus”, gerando uma exclusão da pessoa estigmatizada.

Em relação a questão da negatividade, Goffman (2015) informa que o estigma, limita sensivelmente as possibilidades de agir do sujeito e torna verossímil

²¹ Os autores no ano de 1965 apresentam um estudo realizado em uma pequena cidade ao sul da Inglaterra, onde pretendiam compreender, através do uso de fontes diversas, a lógica da configuração social e das relações de interdependência que se verificam na cidade. Violência, discriminação e exclusão social são características que se depreendem da análise social realizada.

todas as características negativas atribuídas ao estigmatizado. A conduta dos seres considerados normais perante o indivíduo estigmatizado é discriminatória e excludente, utilizando-se, ainda, de termos pejorativos para referenciá-lo. Assim, visando a adequar-se ao padrão de normalidade social, o estigmatizado pode esforçar-se para ser aceito pelo grupo; em outros casos, em contrapartida, pode ele assumir uma postura de fuga da realidade, que é a ele tão desfavorável, ou comportar-se de modo combativo.

Goffman (2015, p. 54) diz que o

estigma pode ser caracterizado como um mecanismo *a priori* de identificação do indivíduo, que permite seu conhecimento sem a necessidade de que um contato mais do que superficial seja com ele realizado, tendo em vista o enquadramento a categorizações de antemão estabelecidas pela sociedade.

Nesta mesma abordagem, Goffman (2015, p. 149) informa que o estigma envolve um conjunto de

indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida.

Continua colocando que,

o normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro (GOFFMAN, 2015, p. 149).

Nesse sentido,

a pessoa estigmatizada algumas vezes vacila entre o retraimento e a agressividade, correndo de uma para a outra, tornando manifesta, assim, uma modalidade fundamental na qual a interação face a face pode tornar-se muito violenta (GOFFMAN, 2015, p. 27).

Neste contexto Argyle (1976) explica essa relação, que envolve o sujeito estigmatizado e suas interações. Na vida cotidiana, as pessoas categorizam umas às outras e respondem a essa categorização com diferentes tipos de interação, a depender de seu conteúdo favorável ou desfavorável. Sendo esse fator comum, o

indivíduo aprende a prever a qualificação que receberá e ver-se nesses termos, no que se denomina sua autoimagem, representativa de como ele se percebe.

Ocorre que essa categorização pode ser negativa ou positiva, de maior ou menor prestígio, o que também é previsto pelo sujeito e se torna sua autoestima, extensão em que uma pessoa tem atitudes favoráveis em relação a si mesma baseada nas reações dos outros. Esses processos cognitivos tornam-se determinantes das interações sociais, uma vez que a autoimagem só pode ser mantida se os outros a aceitam e reagem a ela de maneira apropriada.

Goffman (2015) aborda ainda que como ápice de todo esse processo, a reação social adversa gerada pelo estigma pode transformar a concepção que o indivíduo tem de si próprio. Não raro ele se torna autodepreciativo e desenvolve um auto-ódio. Em outros termos, continua o autor, a situação especial do estigmatizado é que a sociedade lhe diz que ele é um membro do grupo mais amplo, o que significa que é um ser humano normal, mas também que ele é, até certo ponto, 'diferente', e que seria absurdo negar essa diferença. A diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo.

Esta situação de estigmatizar, seguidamente é encontrada dentro do espaço escolar, onde um grupo de alunos acabam estigmatizando outros, devido aos mais diferentes fatores, onde cabe então a escola e seus professores, trabalharem esta questão, para evitar problemas que possam vir a atingir os alunos, como possíveis atos de violência desenvolvidos pelo ódio sofrido da ação. De violência simbólica à violência de fato, os fatores estigmatizantes precisam ser compreendidos pela escola e discutido com pais e toda a equipe pedagógica multidisciplinar.

2.4 O PAPEL DO EDUCADOR FRENTE À VIOLÊNCIA ESCOLAR

Magistreti (1979), abordando esta questão da estigmatização, coloca que uma das saídas para este problema pode estar na afetividade, na forma de como o professor interagir com o aluno, com carinho atenção e dedicação. Complementando esta questão, Lück e Carneiro (1985) destacam que a afetividade está relacionada ao amor, ao carinho, ao respeito e a aceitação do ser humano consigo mesmo e com os outros, será a semente de uma vida escolar saudável.

Observando estas colocações e complacente da necessidade e capacidade da afetividade no desenvolvimento intelectual do aluno, Kuenzer (1999) demonstra que cabe então aos professores canalizarem este sentimento na construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais. No capítulo anterior, destacou-se a partir do ponto de vista desta autora, a necessidade de a escola e, portanto o professor, ir além do seu papel fundamental que é ensinar. Precisa envolver-se com discussões que vão de encontro a superação de modelos de práticas pedagógicas centradas no ensino somente e na superação, do mesmo modo, de valores sociais depreciativos do desenvolvimento pleno da criança e da cidadania.

Nóvoa (1992) e Morin (2000) identificam que compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização através de diferentes práticas institucionais e não-institucionais que produzem o conhecimento pedagógico, é tarefa do profissional da educação, o qual, para realizá-la com competência, deverá apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade que se constituem em objeto dos vários campos do conhecimento, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Segundo os autores, usando tais ferramentas, é preciso construir categorias de análise, a partir de uma síntese peculiar que tome como eixo os processos educativos, que permitam dialeticamente compreender as concepções e intervir nas práticas no sentido da transformação da realidade.

Tardif (2002) ressalta que ser docente é um compromisso social, envolvido com as situações do dia-a-dia, a formação é constante e nunca se acaba, pois o aprender se dá com o outro, onde o educar é um ato singular e plural, singular porque depende de mim e plural porque depende da sociedade.

Arroyo (2000) complementa destacando que o educador não é apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos. Há, na especificidade de sua função, uma forte exigência de

produção da ciência pedagógica, cujo objeto são as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não-escolares determinadas pelas relações sociais e produtivas e seus respectivos fundamentos; domínio dos conteúdos escolares, como 'traduções' do conhecimento científico - tecnológico e histórico - crítico em expressões assimiláveis dadas as características de cada educando e as finalidades e estratégias de cada modalidade de educação; escolha das formas metodológicas adequadas a cada conteúdo, a cada

finalidade, a cada educando; familiaridade com as formas de organização e gestão, escolares e não-escolares, institucionalizadas e não-institucionalizadas, que os processos pedagógicos assumirão dadas as suas distintas finalidades: a capacidade de entender e intervir nas políticas educacionais; e dar conta dos processos de formação do profissional de educação, na dupla dimensão de produtor/difusor do conhecimento pedagógico (ARROYO, 2000, p. 87).

Neste sentido, Bozzetto (2000) entende que o profissional da educação deverá ter um perfil de

profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola como realidades concretas de um contexto histórico-social, nas dimensões afetivas, individual e grupal. O que se deseja é a formação de um profissional profundamente comprometido com a dimensão pública da educação, capaz de enfrentar problemas referentes à prática educativa em suas diferentes modalidades; que use o conhecimento pedagógico para gerar e difundir novas tecnologias e inovar o trabalho educativo na escola e em outros espaços organizacionais e comunidades educativas; que investigue e produza conhecimentos sobre a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como sobre os meios apropriados de formação humana dos indivíduos (BOZZETTO, 2000, p. 34).

Assim, o profissional atualmente, no contexto social em que vive, com toda a tecnologia em desenvolvimento, deve não somente usar a formação acadêmica, mas buscar uma formação reflexiva, voltada para a pesquisa de sua ação para uma nova ação, desenvolvendo uma análise do seu desempenho e repensando o seu modo de ensinar, tendo sempre em vista sua prática profissional.

Partindo de sua sala de aula, o professor, deve verificar e transformar sua ação pedagógica, para uma maior compreensão e facilidade da aprendizagem pelo aluno, buscando sempre novos métodos e formas de transmitir e construir o conhecimento.

A aprendizagem acontece quando há conflito, desequilíbrio, quando desestrutura e se tem a humildade para analisar estes conflitos existentes, percebendo seus significados para, através dos desejos e necessidades, mudá-los, pois o conhecimento faz parte das vivências adquiridas por uma cultura. Assim, deve-se reter a informação adquirida, traduzi-la e reestruturá-la dentro de uma ressignificação para um novo conhecimento.

Paulo Freire (1996) enfatizava sempre nos seus escritos, da importância da reflexão sobre a nossa prática e do enriquecimento de nossa visão enquanto “educadores” e enquanto “sujeitos” que precisam falar o que fazem e também sonham, comparam, valorizam, decidem e rompem, especialmente como o que oprime, limita e intervêm nas escolhas. Reafirma a necessidade de que o professor como educador, se convença definitivamente de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” e ainda que o “ensinar inexistente sem o aprender e vice-versa” pois, social e historicamente, o homem vem aprendendo, descobrindo, tentando, inventando e acreditando que ensinar é possível e mudar é preciso (Pedagogia da Autonomia), e colocava de forma insistente que “o ser humano é um sujeito inacabado e esta em permanente transformação” (FREIRE, 1996), e permanente é estar atento para a aprendizagem do mundo.

Assim, o entusiasmo é visto como uma predisposição do professor para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina. A mentalidade aberta caracteriza a pessoa livre de preconceitos, imparcial, de mente aberta para considerar novos problemas e assumir novas ideias, disposta a ouvir diferentes interpretações, a colher fatos sem restrições às fontes, e ser capaz de absorver críticas ao próprio trabalho, reconhecendo seus erros mesmo quando acreditar estar certo. A responsabilidade intelectual transparece na coerência, ou seja, na harmonia entre o discurso e a prática.

Este posicionamento frente a complexidade cultural deve instigar o professor e conhecer seus alunos. Saber que criam jogos, saberes, inclusões e exclusões. Conhecer os tipos e formas da relação vincular. De modo especial, deve dar atenção ao aluno *outsider*, aquele que veio depois; que é vítima da violência e que, por forças que não são suas, é colocado nesta escola, neste grupo, nesta turma, como forma de superação de um sofrimento. Ele já chega como portador de um estigma. Senão de sua violência, pelo menos de sua transferência, reprovação, expulsão. *Outsider* não é um estabelecido.

2.4.1 O sofrimento do vitimado no espaço escolar

Há vários estudos que relatam formas de procedimentos pedagógicos com alunos vitimados pela violência. Estudos desenvolvidos também na área da psicologia infantil tem sido muito importante nesta perspectiva de compreensão complexa da cultura brasileira e escolar. Estudos relatados por Ourora Bolzan, Anne Margareth Knapp Faé e Anderson Luiz Tedesco (2017), oferecem um contributo significativo para nosso estudo.

Segundo estes autores, as consequências da violência, sendo focada dentro do contexto escolar, especificamente dentro da perspectiva do aluno, diz respeito à formação e ou estruturação de sua subjetividade. Um dos componentes da subjetividade, segundo a visão psicanalítica defendida por estes autores, é o ego, importante para o processo de aprendizagem.

O ego é uma estrutura que tem como objetivo estabelecer contato entre a realidade psíquica e a realidade externa, capaz de transformar informações sensoriais em elementos para serem pensados e sonhados; esta estrutura é essencial para a compreensão da aprendizagem (BOLZAN; FAÉ; TEDESCO, 2017, p. 411).

Segundo os autores, na criança vitimada é justamente a sua subjetividade que será prejudicada no seu desempenho afetivo e de aprendizagem escolar. Seja individualmente quando se ressentir e interioriza o constrangimento, seja quando o grupo ou novo grupo reforça o sofrimento pelo qual passou, através do estigma.

Reforçam que, quanto ao fenômeno da não aprendizagem existem duas possibilidades: uma sintomática ou uma retração intelectual.

O primeiro reflete-se em uma compulsão ao fracasso, isto é, a criança não se acha merecedora da aprendizagem, ou tenta chamar atenção para o seu conflito externo, como se fosse um tipo de comunicação codificada. A segunda é quanto à retração intelectual o ego da criança pode estar absorvido em outra tarefa psíquica que compromete toda a energia disponível como no caso de sofrimento de violência (BOLZAN; FAÉ; TEDESCO, 2017, p. 412).

Helena Oliveira (2007) aconselha quanto aos procedimentos que a escola e ou o professor devem adotar quando se virem frente a este desafio. Ela preconiza que,

depois da casa, a escola é o ambiente onde a criança passa mais tempo. Os adultos responsáveis por essa fase de socialização e formação podem perceber, sem maiores esforços, sinais e graus de vitimização no aluno. Diante de suspeita de um caso de violência sexual, física ou psicológica, é importante aproximar-se da criança, observar a relação dela com os familiares, conversar o máximo possível com outros professores ou funcionários e comunicar o fato à direção. Depois disso, é essencial comunicar o Conselho Tutelar (ou outro agente do sistema de garantias), a Delegacia de Proteção à Criança, o Disque Denúncia ou a qualquer outro órgão responsável. (OLIVEIRA, 2007, p. 33).

Segundo ainda os relatos da autora, Oliveira (2007), as crianças que sofrem de abuso possuem dois tipos de comportamento: tornam-se fechadas, ficando enclausuradas em um mundo a parte, com vergonha de assumir o que passam, e até mesmo por medo; por muitas vezes tornam-se violentas com colegas e até mesmo professores. Neste mesmo sentido, os autores Bolzan, Faé e Tedesco (2017), complementam que, geralmente o estudante que sofre de violência doméstica se mostra tímido, demonstra impaciência ou manifesta força em relação aos mais fracos. Demonstra dificuldades de aprendizagem em alguma área, em muitos casos desinteresse em aprender.

Tais estudos permitem afirmar que existem muitas formas dessas dificuldades se manifestarem tais como: déficit de atenção, problemas com auto-estima, falta vontade em aprender, hiperassimilações ou hiperacomodações, dificuldades externas como bebidas alcoólicas e drogas. Todos estes fatores implicam em dificuldades de aprendizagem escolar.

Neste sentido, Oliveira (2007, p. 23) descreve as implicações da violência doméstica sobre a aprendizagem e alerta que

aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento, a expressão deste através da produção escolar [...], o não aprender pode, por exemplo, expressar uma dificuldade na relação da criança com a sua família, será o sintoma de que algo vai mal nessa dinâmica.

A interiorização ou subjetivação do sofrimento, afeta o emocional, o social e o cognitivo da vítima, que pode apresentar um quadro comportamental ligado a geração da obesidade, afecções da pele, distúrbio do sono, dificuldade na fala, comportamento infantil, depressão, destruição da autoestima, dificuldade de socialização e distúrbios de aprendizagens.

Já a violência física pode causar sequelas orgânicas, tais como: lesões abdominais, oculares, de fraturas de membros superiores e inferiores, de crânio, de queimaduras, podendo causar invalidez permanente ou temporária. E em casos extremos podendo levar a óbito (BOLZAN; FAÉ; TEDESCO, 2017, p. 13).

Segundo os mesmos autores, no caso mais específico da violência sexual, esta poderá afetar a área psicológica da criança, podendo ocasionar posteriormente problemas de ordem emocional e de ajustamento social no decorrer de sua vida. Oliveira (2007, p. 30) faz uma reflexão sobre as reais consequências de uma educação calcada na violência e afirma que:

Sentimentos gerados pela dor decorrente das agressões físicas de adultos contra criança são na maioria das vezes reprimidos, esquecidos, negados, mas eles nunca desaparecem. Tudo permanece gravado no mais íntimo do ser e os efeitos da punição permeiam nossa vida, nossos pensamentos, nossa cultura.

Estes efeitos acabam moldando a forma de agir e de pensar, afetando diretamente na subjetividade de cada aluno, (que nada mais é do que o jeito de agir, pensar, fantasiar de cada sujeito) que acaba sendo afetada com as condições do meio em que a criança está inserida.

Esta subjetividade vai moldando-se conforme a criança se estrutura, sendo assim, estar inserido em um meio de violência, que gera brigas, falta de expectativas, dificilmente está criança conseguirá se representar de tranquila, atenta e com entusiasmo que é necessário para o desenvolvimento.

O que acontece na maioria dos casos em que encontramos crianças vítima de violência são situações onde elas, por estarem tão internalizadas na condição de vida que lhe é ofertada, não conseguem perceber e analisar que estão sendo vítimas de violência. Elas acreditam que em todas as famílias acontecem tais situações, e que seria algo natural.

As consequências apresentadas pela violência aparecem de forma diferenciada para cada criança, porém quando percebidas e trabalhadas estas questões, é possível perceber que mesmo que as lembranças e traumas ainda estejam no inconsciente das crianças, elas conseguem entender e buscar uma nova perspectiva de vida e tentam “deixar de lado” as más lembranças, para alcançar novos objetivos, superando a violência e criando novas e boas lembranças.

Por fim, entende-se a superação de formas tradicionais da violência na medida em que pensou-se na cidadania estendida à infância e a necessária normalização mediante muitas formas. A Constituição Federal de 1988, o ECA, fundados em conceitos epistemos desde a História, Psicologia e Sociologia, forneceram quadros teóricos que refletiram na pedagogia, no Direito e em normas escolares para o combate à violência que submetia a infância. Este movimento a retirou do claustro privado e a colocou como ordem pública. Resta compreender, na prática, como se aplica estes entendimentos no caso concreto.

Adentra-se, agora, na realidade encontrada nas escolas, com análise de dados obtidos junto aos órgãos municipais, CREAS e SMED, bem como a descrição de alguns relatos de violência sofrida por crianças, obtidos junto a Comarca da Vara da Infância e Juventude de Marechal Cândido Rondon - PR, que podem justificar possíveis dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos vítimas de violência.

CAPÍTULO 3

A VIOLÊNCIA ENCONTRADA NAS ESCOLAS EM ESTUDO

[...] Cada aula nova era uma nova oportunidade de as crianças ‘não olharem’ para mim. Elas me espiavam por trás dos cadernos ou quando eu não estava olhando. Evitavam esbarrar em mim a qualquer custo, dando a volta e pegando o caminho mais longo, como se eu tivesse algum germe que elas pudessem pegar; como se meu rosto fosse contagioso (PALACIO, 2013, p. 68).

3.1 DADOS GERAIS SOBRE AS DIFERENTES FORMAS DE VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA

Seguindo a padronização definida para o estudo, conforme os procedimentos metodológicos²² foram coletados os dados iniciais junto ao CREAS²³ dos municípios, onde as atividades são desenvolvidas seguindo procedimentos próprios²⁴, institucionalizados conforme regulamentos internos ou de legislação para o atendimento do público²⁵.

Assim, com estes dados dos municípios em mãos e após coletar as demais informações junto a Comarca da Vara da Infância e Juventude do município de Marechal Cândido Rondon - PR, onde os dados foram compostos por processos que correram em segredo de justiça, através de autorização judicial, bem como as fichas de acompanhamento fornecidas pelo Centro de Referência Especializado de

²² Como já foi explicitado no procedimento metodológico do estudo no capítulo 1, para permitir uma reflexão mais ampla do estudo, capaz de captar a complexidade cultural da produção das fontes a serem avaliadas, se propõem uma caracterização descritiva da pesquisa através de uma abordagem qualitativa, tendo em vista a análise de discurso.

²³ CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social, que desenvolve serviço voltado para famílias e pessoas que estão em situação de risco social ou tiveram seus direitos violados. Oferece apoio, orientação e acompanhamento para a superação dessas situações por meio da promoção de direitos, da preservação e do fortalecimento das relações familiares e sociais.

²⁴ Procedimentos Próprios do CREAS consiste em atendimentos a pessoa e/ou sua família que vivenciam algum tipo de violação de direitos. O cidadão ou a família também pode ser encaminhado por outros serviços da Assistência Social ou de outras políticas públicas, como saúde, educação e direitos humanos; por órgãos do Sistema de Garantia de Direitos, como Conselhos de direitos, Conselhos Tutelares, Ministério Público e Defensoria Pública; ou pelo Sistema de Segurança Pública.

²⁵ Público atendido: Pessoas e famílias que sofrem algum tipo de violação de direito, como violência física e/ou psicológica, negligência, violência sexual (abuso e/ou exploração sexual), adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ou sob medidas de proteção, tráfico de pessoas, situação de rua, abandono, trabalho infantil, discriminação por orientação sexual e/ou raça/etnia, entre outras.

Assistência Social (CREAS) e Secretaria Municipal de Educação (SMED)²⁶, onde foram seguidos todos os procedimentos conforme estabelecido nas normas de pesquisa com seres humanos, explicados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram estruturadas as informações para as análises respeitando as informações recebidas.

Como primeiro ponto de análise constatou-se o número de alunos matriculados²⁷ de forma geral nas escolas envolvidas no estudo, onde posteriormente foi selecionada a amostra direta do estudo, tendo em vista que são crianças dos municípios e pertencentes à Comarca de Marechal Cândido Rondon que apresentam algum problema, estando no período sendo atendidas pelos CREAS e SMED dos municípios. Assim a amostra ficou composta por 292 crianças, sendo 135 crianças atendidas e acompanhadas pelo CREAS que apresentam distúrbios comportamentais por violências sofridas e 157 crianças atendidas pela SMED que apresentam dificuldades de aprendizagem, no período de 2014 a 2016.

Com relação aos problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem, entre as 157 crianças atendidas pela Secretaria Municipal de Educação dos municípios da Comarca de Marechal Cândido Rondon, foram destacados conforme planilhas de análise das pedagogas das escolas, as principais causas, que compõem o quadro abaixo:

²⁶ Secretaria Municipal de Educação (SMED), os dados obtidos das secretarias apresentam o número de crianças com dificuldades de aprendizagem, que estão sendo atendidas pela psicóloga da secretaria.

²⁷ Número de alunos matriculados nas escolas dos municípios: Mercedes (2014 = 695, 2015 = 652, 2016 = 709); Pato Bragado (2014 = 480, 2015 = 707, 2016 = 668); Marechal Cândido Rondon (2014 = 3.973, 2015 = 4.061, 2016 = 4.200); Quatro Pontes (2014 = 408, 2015 = 396, 2016 = 415); Nova Santa Rosa (2014 = 814, 2015 = 822, 2016 = 818); Entre Rios do Oeste (2014 = 478, 2015 = 521, 2016 = 506).

Quadro 1 – Principais causas de dificuldades apresentados pelas SMED

DIFICULDADES APRESENTADAS – CAUSAS	PERCENTUAL
Agitação, Impulsividade e Agressividade	3,2%
Dificuldade de Concentração	3,6%
Dificuldade de Leitura e Escrita	7,5%
Dificuldade de Aprendizagem de forma geral, Comunicação e Atenção	56,0%
Timidez excessiva e pouca atenção	6,0%
Atraso na Aprendizagem	6,3%
Dificuldades de Compreensão e Acompanhamento dos Conteúdos	9,5%
Dificuldades Neuropsicomotoras e Déficit de Atenção	0,5%
Deficiência Intelectual	0,5%
Paralisia Cerebral, Dislexia	3,2%
Atraso Neuropsicomotor	0,5%
Transtorno de Déficit de Atenção	3,2%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados oficiais fornecidos pelos CREAS e SMED dos municípios.

Para melhor visualização, apresenta-se abaixo, um quadro destes números totais, por município e por ano, conforme atendimentos junto ao CREAS e a SMED, vale ressaltar que todas as crianças atendidas pelo CREAS estavam estudando no ano de 2017, isto devido aos esforços realizados pelo Conselho Tutelar no acompanhamento das crianças e do próprio CREAS. Neste sentido, vale ressaltar que os números apresentados no quadro 2 abaixo, do CREAS, estão inseridos nos números da SMED.

Quadro 2 – Número de alunos atendidos por ano

Município ²⁸	Período	CREAS	SMED	Total
1	2014	2	6	CREAS = 17 SMED =24
	2015	6	9	
	2016	9	9	
2	2014	3	2	CREAS = 05 SMED =08
	2015	0	2	
	2016	2	4	
3	2014	8	3	CREAS = 15 SMED=12
	2015	4	3	
	2016	3	6	
4	2014	4	31	CREAS = 33 SMED =74
	2015	17	30	
	2016	12	13	
5	2014	0	0	CREAS = 24 SMED =14
	2015	10	4	
	2016	14	10	
6	2014	15	0	CREAS = 41 SMED =25
	2015	15	8	
	2016	11	17	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados oficiais fornecidos pelos CREAS e SMED dos municípios.

Analisando o quadro acima, é possível perceber que o município 4, mesmo tendo uma população bem maior entre os municípios analisados, de aproximadamente 60 mil habitantes, ficou em 2ª lugar no atendimento relacionado CREAS²⁹, com crianças vítimas de violências sofridas, perfazendo um total neste período do estudo de 33 crianças atendidas. Porém o que chamou a atenção foi o município 6: um dos menores, com uma população de aproximadamente 6 mil habitantes e com aproximadamente 500 crianças que se encontram na faixa do estudo, (de zero a 12 anos), apresentou o maior índice de violência contra as crianças, comparando com os demais municípios, ficou em 1º lugar, com um total de 41 crianças atendidas com processos judicializados.

Com relação aos dados obtidos junto a SMED, entende-se que existe um grande número de crianças sendo atendidas por esta Secretaria, por apresentarem

²⁸ Nos quadros, os municípios serão representados de forma numérica, conforme prevê as normas éticas de pesquisas.

²⁹ Cabe aqui ressaltar que os atendimentos realizados pelo CREAS são aqueles que correm em processo de justiça, junto ao Fórum dos municípios. Desta forma entende-se que estes atendimentos são encaminhados pelo Juiz para serem acompanhados pela equipe da rede de proteção especial.

dificuldades de aprendizagem, dados estes superiores ao número de atendimentos realizados pelo CREAS.

Analisando o quadro acima, identifica-se uma desconformidade de informações com uma possível lógica, pois em alguns anos o atendimento de crianças pelo CREAS foi menor do que os atendimentos pela SMED, entendendo-se que a violência sofrida por estas crianças, estejam refletindo seus danos em anos subsequentes, interpretação esta decorrente dos dados encontrados, por exemplo, nos municípios 1, 2 e 4, onde os atendimentos pela SMED foram superiores aos atendimentos do CREAS. Assim foram reavaliadas as fichas individuais, com os dados fornecidos pelos órgãos de origem e se percebe que crianças que sofreram violências em anos passados, estavam agora sendo relacionadas com problemas de aprendizagem.

Com relação às violências sofridas pelas crianças, tendo como parâmetros os dados resgatados junto aos órgãos que compõem a amostra, o CREAS e SMED, destacam-se como principais causas de violências: Agressão Física, Violência Sexual, Negligências, Violência Psicológica, Bullying, Abandono e Violência Moral. Neste sentido, realizando uma análise referente às violências sofridas com a dificuldade de aprendizagem, elaborou-se o quadro abaixo, para maior entendimento.

Quadro 3 – Número de atendimentos, causas principais na aprendizagem

Município	Período	CREAS ³⁰	Causas	SMED ³¹	Percentual
1	2014	02 *	VS e N	06	100%
	2015	06 *	VS, AF e VM	09	100%
	2016	09 *	VS, A e VP	09	100%
2	2014	03	N, AF e B	02	67%
	2015	00	- x -	02	- x -
	2016	02 *	VS e A	04	100%
3	2014	08	AF, N, e VM	03	37%
	2015	04	AF, VS e VM	03	75%
	2016	03 *	B, VS e N.	06	100%
4	2014	04 *	VS, AF e B	31	100%
	2015	17 *	VS, VP e N	30	100%
	2016	12 *	VS, VP e AF	13	100%
5	2014	00	- x -	00	- x -
	2015	10	N, VP e AF	04	40%
	2016	14 *	AF, VS e VP	10	100%
6	2014	15	AF, VS e N	- x-	- x -
	2015	15	A, VM e VS	08	53%
	2016	11 *	VS, AF e B	17	100%

Legenda: AF = Agressão Física; VS= Violência Sexual; N = Negligência; VP = Violência Psicológica; B = Bullying; A = Abandono; VM= Violência Moral.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados oficiais fornecidos pelos CREAS e SMED dos municípios.

Para maior entendimento com relação ao quadro acima, cabe explicar os “asteriscos” apresentados com relação aos dados fornecidos pelo CREAS com relação às crianças que tiveram seus direitos violados com relação a aprendizagem, pois se percebeu nos apontamentos encontrados e cedidos pela SMED, trata-se das mesmas crianças atendidas, neste sentido o percentual, muitas vezes, apresenta 100%.

Um dado que chamou atenção no estudo apresenta-se com relação ao número de crianças que sofreram violência e que estão sendo atendidas pelo CREAS, com relação às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e estão assistidas pela SMED, pois se percebe que o percentual em alguns municípios não é de 100%, demonstrando que existem vítimas que não estão apresentando dificuldades de aprendizagem. Para maior entendimento, foi realizado um comparativo, se todas as crianças apresentassem problemas de aprendizagem ter-se-iam 100%, porém neste estudo, com relação ao número geral de atendimentos

³⁰ CREAS – número de Crianças com direitos violados

³¹ SMED – número de crianças com dificuldades na Aprendizagem

das crianças pelos CREAS e as crianças atendidas pelas SMED, encontra-se um percentual de 71%³² das crianças do CREAS com dificuldades de aprendizagem.

Este dado torna-se importante porque nesses casos a violência sofrida, não afetou a vítima com relação a possíveis traumas relacionando a aprendizagem, mesmo sofrendo pela violência recebida, perante os resultados observados pelas escolas, as crianças não apresentam dificuldades de aprendizagem.

Após esta explicação, tenciona-se demonstrar uma relação de interpretação, relacionando os casos atendidos junto ao CREAS com as crianças que apresentaram dificuldades de aprendizagem nestes períodos conforme os dados obtidos junto a SMED por município.

É possível perceber o quanto foram afetadas as crianças do município1 devido a violência sofrida, pois nos três anos de abrangência do estudo (2014 a 2016), percebeu-se que as crianças que sofreram violência, mesmo com os atendimentos do CREAS, permaneciam apresentando dificuldades de aprendizagem, o que é possível concluir de forma parcial, que estas violências sofridas estão interferindo diretamente na aprendizagem, prejudicando na concentração e bem estar na sala de aula.

Observando atualmente as estratégias adotadas por este gestor municipal, há um enfrentamento da questão através dos seus órgãos de acompanhamento, Conselho Tutelar, CREAS e SMED, onde estão desenvolvendo ações com palestras para pais, responsáveis e alunos nas escolas, bem como desenvolvendo orientações diretas aos alunos em sala de aula a respeito da importância de delatar possíveis violências domésticas. Por outro lado, intensificando trabalhos com os alunos vítimas, com atendimentos psicológicos e psicopedagógicos.

Mesma situação apresentada pelo município 4, onde também encontra-se esta associação, já que todas as crianças atendidas pelo CREAS apresentaram dificuldades de aprendizagem. Os demais resultados, também se destacam, pois, os percentuais são altamente significativos, principalmente nos anos de 2015 e 2016.

Santos (2012) ressalta que apesar de a violência contra a criança e o adolescente não ser um problema novo, enfrentado pelos profissionais da saúde e educação, no seu dia a dia, pode-se notar que grande parte dos casos de violência

³² Percentual alcançado somando 100% nos 3 anos do estudo, vezes os 6 municípios, dividido pelo somatório do percentual apresentado no quadro 3. (100% = 1800) (1272 = X) calculando o percentual encontraremos 71%.

contra a criança que chegam a esses serviços não é identificada, muitas vezes devido a própria criança escondê-lo por medo.

Os dados até aqui arrolados quanto ao número de vitimados e as estratégias adotadas pelo CREAS e SMED dos municípios-alvo, remetem à discussão já apontada nos capítulos anteriores e permitem provisoriamente ir concluindo que, com o atendimento e orientações adequadas dos profissionais a criança conseguirá dominar seus traumas e conseqüentemente tendo uma melhoria em suas atitudes, comportamentos e aprendizagem. Porém, esta recuperação é lenta, demanda esforços, atenção, carinho, dedicação, por parte de todos, principalmente da família e da escola.

Quando não ocorre a dedicação de atenção e demonstrações principalmente de carinho para com a criança, tanto na sociedade como em casa e principalmente na escola, segundo Romero (2007) pode-se verificar comportamentos que apresentam fobias, pânico, personalidade antissocial, depressão com ideias de suicídio, tentativa ou suicídio levado a cabo, isolamento, sentimentos de estigmatização, ansiedade, dificuldades alimentares, tensão, dificuldades de relacionamento com pessoas do sexo do agressor, distúrbios sexuais, drogadição e alcoolismo, além de reedição da violência. Romero (2007 p. 2-3) complementa suas colocações afirmando que “tudo isto devido a violências sofridas ou que esteja sofrendo”.

Com relação a estes problemas, o professor pode intervir nestes comportamentos, desenvolvendo atividades em suas aulas, que canalizem estes problemas, orientando e desenvolvendo ações pedagógicas que auxiliem a criança a dominarem suas ansiedades e medos, conversando e orientando. Pois muitas crianças precisam de ajuda, e estes medos devido às violências sofridas, podem tornarem-se atos de violência no futuro.

Para maior entendimento a respeito das violências encontradas nos dados obtidos junto aos documentos, demonstra-se no quadro 04 os tipos de violências encontradas por ordem de classificação conforme a quantidade de vezes citadas por municípios, que podem estar influenciando de forma direta no desenvolvimento intelectual das crianças.

Quadro 4 – Tipos de Violências mais citadas por município.

Municípios	Tipos de violências por ordem de classificação
1	1ª) Violência Sexual; 2ª) Negligência; 3ª) Agressão Física; 4ª) Violência Moral.
2	1ª) Negligência; 2ª) Agressão Física; 3ª) Violência Sexual; 4ª) Abandono.
3	1ª) Agressão Física; 2ª) Violência Sexual; 3ª) Negligência; 4ª) Violência Moral.
4	1ª) Violência Sexual; 2ª) Agressão Física; 3ª) Bullying; 4ª) Violência Psicológica.
5	1ª) Violência Sexual; 2ª) Negligência; 3ª) Violência Psicológica; 4ª) Agressão Física.
6	1ª) Violência Sexual; 2ª) Agressão Física; 3ª) Negligência; 4ª) Abandono.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados oficiais fornecidos pelos CREAS e SMED dos municípios.

Com relação aos dados acima, referentes às violências que mais se destacaram, ressalta-se a violência sexual, que foi citada por todos os municípios, apresentando altos índices, inclusive sendo a que ficou em 1ª lugar em quatro municípios, e nos outros dois municípios ficou com um 2ª lugar e um 3ª lugar, dados estes que vêm confirmar as colocações de Romero (2007), onde diz ser a violência sexual, é a mais horrenda de todas as violências, ocorrendo principalmente no ambiente familiar e Santos (2012) que diz que grande parte das violências contra a criança não são identificadas ou são com muita dificuldade e uma das principais é o abuso sexual.

Santos (2012, p. 43-44), na obra *Enfrentamento de revitimização: a escuta de crianças vítimas de violência sexual*, cita que a violência sexual, atualmente é uma das mais praticadas, “principalmente no ambiente familiar, na própria casa, realizado por parentes próximos, pais, irmãos mais velhos, mas principalmente de padrastos”.

Cita também, que tanto no ambiente familiar como no escolar, violências como chutar, empurrar, bater, tomar pertences, bem como agressões verbais com apelidos e insultos, ocorrem diariamente principalmente no contexto escolar, violência esta denominada às vezes como agressão física e *bullying*. Atos de negligência, como descaso e não dar atenção, tanto pelos responsáveis em casa como na escola, são presenciados de forma normal, onde estes muitas vezes evitam se envolver. Ressalta ainda, que “existem muitas agressões sexuais, com assédios por parte de meninos na escola e muitas vezes ocorrendo o abuso” (SANTOS, 2012, p. 44). Situações estas encontradas nos processos analisados, através de relatos das crianças as psicólogas que os atendiam. O quadro situacional da violência sofrida por crianças nos municípios-alvo confirmam estes dados e conclusões deste estudo.

Com relação a estas violências sofridas, segundo os estudos de Santos (2012, p. 46) algumas delas, principalmente a violência sexual, maus tratos e negligencias, acarretam danos imensuráveis na estrutura emocional da criança, necessitando tratamento médico e psicológico, para voltar a ter uma vida normal. Os sintomas clínicos mais comuns que são observados são:

- Enurese noturna, dores em extremidades, hiperventilação,
- Síndrome do intestino irritável,
- Bulimia,
- Irritabilidade, ansiedade,
- Pânico,
- Resistência em ir à escola (Insegurança por estar na escola),
- Atos deliberados de auto-agressão,
- Alterações no sono,
- Vômitos,
- Paralisias,
- Anorexia,
- Isolamento,
- Agressividade,
- Perda da memória,
- Depressão,
- Demonstrações de tristeza,
- Tentativas de suicídio e

- Mau rendimento escolar.

Muitos destes sintomas acima, também foram encontrados nas fichas de acompanhamento apresentados nos processos, inclusive com grande maioria de crianças, que sofreram violência, utilizando-se de tratamentos médicos e psicológicos, com receituário para tratamento de distúrbios bipolar, transtornos do déficit de atenção e hiperatividade.

Ressaltando os dados acima, com relação às violências que mais se destacaram no estudo, relacionam-se quatro relatos, autorizados pela Juíza da Infância e Juventude da Comarca de Marechal Cândido Rondon, onde após descrição dos relatos³³, ocorreu análise e verificação pela Juíza, para constatação se os mesmos não correriam riscos de serem identificados. Assim, conforme prevê as normas legais de estudos com seres humanos, algumas informações, presentes nos processos, não poderão ser citadas.

RELATO 1 - Descrição do caso da criança L.B.G.S.

Vítima de negligência, abandono e violência sexual.

Desde o seu nascimento, em setembro de 2010, o Conselho Tutelar e as equipes multidisciplinar dos órgãos de proteção da Criança e do adolescente, acompanham o caso da criança L. pois, sua genitora apresentava distúrbios mentais que causavam má conduta de comportamento.

O acompanhamento realizado pelas equipes eram diversos, desde entrega de cestas básicas, orientações e visitas domiciliares. Com a implantação do CREAS no município onde residiam, as equipes definiram que este caso seria acompanhado pela equipe do PAEFI-Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos, daquele município, onde era composta por psicólogas e assistentes sociais.

A equipe do PAEFI, por diversas vezes prestou orientações a genitora e informou o Conselho tutelar e a Vara da Infância e Juventude, a atual situação da criança, pois a mesma era negligenciada pelos genitores. Foram realizados estudos psicossociais com a família, para que a equipe e o poder Judiciário conseguissem resolver a situação pelo menor dano para a criança.

Relatos dão conta que maus tratos, falta de atenção, queimaduras graves, piolhos eram queixas recorrentes no CEMEI - Centro Municipal de Educação infantil que a criança frequentava. Desta

³³ Relatos descritos segundo interpretação e colocações da pesquisadora para evitar possíveis dados que viessem a informar a criança e o município em questão. Dados em aspas, foram descritos conforme consta a informação no processo.

forma sempre chegava novas denúncias e relatórios para a equipe do CREAS, e Conselho Tutelar.

Em outubro de 2014, os vizinhos daquela família entraram em contato com os órgãos de Proteção a Criança, pois os genitores haviam saído de casa por três dias, e deixando a criança sozinha. De imediato, as equipes fizeram diligência até o local, e encontraram a criança L, em estado de abandono pelos pais.

Devida a situação em que se encontrava, e as advertências e orientações que os pais da criança já haviam recebido, a equipe decidiu acolher a criança institucionalmente na Casa Lar. Logo que possível a equipe informou a situação para a Vara de Infância e Juventude, para que fosse aberto o processo do caso de acolhimento.

Segundo dados no processo, os genitores demonstraram preocupação com a ausência da criança, após uma semana de acolhimento institucional, e procuraram a equipe do CREAS e o Fórum, para tentar reaver a guarda e a criança retornar para casa. O Posicionamento da juíza, foi que esperassem o resultado dos exames e relatórios da equipe do CREAS.

Após o acolhimento, a criança passou por exames médicos e acompanhamento psicológico. Os resultados dos exames apresentaram anemia, grave infecção urinária e sífilis. Devido a esses resultados exames mais específicos foram solicitados, inclusive junto ao IML - Instituto Médico Legal, para exames de conjunção carnal, que é solicitado para vítimas de estupro ou violência sexual.

O resultado do exame realizado pelo IML foi positivo, o que gerou mais impossibilidades do retorno da criança para sua casa. Assim, o CREAS inicio investigações, através de entrevista com a própria criança e análises de observações, ações estas desenvolvidas por psicólogos e atendentes sociais, onde constatou-se uma grande rejeição, medo e atitudes de repúdio da criança com a pessoa do avô paterno, o que levou a suspeita de que o mesmo seria o autor de possíveis abusos.

Na sequência das investigações, foram tomados procedimentos legais para averiguar junto ao avô, se teria ocorrido algum problema entre ele e a criança, onde nas contradições das informações colhidas junto ao avô, constatou-se que o mesmo teria abusado da criança. Fato este que foi citado à justiça e posteriormente confessado pelo próprio avô.

Após diversas audiências, na tentativa de que a criança retornasse para casa, a genitora confirmou uso de drogas e que sabia do abuso sofrido pela filha, e que isso ocorria em forma de chantagens. Como a genitora confirmou a situação durante uma audiência, o Promotor e a Juíza do caso solicitaram a prisão do avô paterno, e a perda do "pátrio poder".

Desta forma, a criança continuaria acolhida institucionalmente, e sendo matriculada em outra escola, para que os pais não tivessem acesso. Mesmo com o acompanhamento psicológico e a atenção da equipe de cuidadores da Casa Lar, a criança apresentava comportamentos diferenciados na escola.

Os comportamentos apontavam para falta de atenção, dificuldade de aprendizagem, problemas neurológicos, etc. que após as avaliações devidas, foi constatado pela equipe multiprofissional da Educação do município. Com o diagnóstico a criança também começou ser

acompanhada por psicopedagoga, para ser estimulada a fim de ter uma melhora na sua aprendizagem.

Após alguns meses, a equipe multidisciplinar do CREAS, foi chamada na escola, pois as professoras e equipe pedagógica, não conseguiam mais lidar com o comportamento da criança. Segundo as professoras, a criança às vezes demonstrava atitudes agressivas, de raiva, ódio, brigava com os colegas, não realizava as atividades propostas e em outros momentos estava distante, apática, distraída, demonstrando pouco interesse pelas atividades propostas.

Durante a reunião a diretora da escola se referia à criança como “a menina estuprada”, rotulando a criança pela agressão sofrida e gerando um grande mal estar em todos os presentes, fato este altamente discriminante, gerando um grande estigma na formação da criança na escola, pois percebeu-se que a criança não era aceita naquele ambiente escolar pela direção e professores da escola, que deveriam entender e dar atenção e carinho para a mesma e que poderia estar refletindo na postura dos colegas de sua sala de aula, a rejeição estava explícita e, conseqüentemente estas atitudes estariam afetando na aprendizagem da criança, pois a mesma era excluída na sala de aula.

Os professores e direção justificaram a dificuldade de aprendizagem da criança, devido aos maus tratos sofridos, que estariam gerando mau comportamento na sala de aula, demonstrando em suas colocações que não estavam aptas a trabalharem com esta situação que deveria ser ao contrario, onde os professores deveriam criar momentos de confraternização, socialização da criança com os demais colegas e não criar atitudes de exclusão, que a escola, através da direção, gerar momentos de integração da criança com a sociedade, dando atenção, carinho e proteção, auxiliando na formação.

Nas colocações dos professores e direção, o pedido era que a criança mudasse de escola, que talvez em outro ambiente se adaptaria melhor, conseguindo desenvolver seus conhecimentos, tendo uma nova postura comportamental e de aprendizagem, ou seja, que outra escola assuma este papel de formação, porque naquela escola a criança estava totalmente excluída, não sendo aceita por ninguém, direção, professores e alunos. O CREAS fez relatório sobre a situação, e juntou ao processo da criança que corria na Vara da Infância e Juventude.

Porém a questão do mau comportamento e da dificuldade de aprendizagem ultrapassaram os muros da escola, chegando à sociedade, onde a criança com este estigma estava rotulada a não ser aceita pela comunidade, fato que foi constatado devido as tentativas de adoções, que por diversas vezes complicou esta possibilidade, já que o Promotor e a Juíza tinham determinado a perda do “pátrio poder”.

Na adoção, segundo as colocações dos próprios conselheiros tutelares e dos avaliadores do CREAS, as famílias optam por crianças recém nascidas ou aquelas que não apresentam problema algum, e quando transparece em laudos, problemas comportamentais ou de aprendizagens, as crianças são rejeitadas pelos possíveis pais adotivos, pelo simples fato de não quererem se envolver com estes problemas, fatos estes que demonstram um descaso com a criança, onde a comunidade acaba prejudicando o

desenvolvimento tanto emocional quanto pedagógico da criança, gerando maiores problemas devido a rejeição apresentada.

Na última escola que a criança foi inserida, foi constatado um sério problema pela equipe avaliadora do CREAS, pois mesmo ela estando estigmatizada pela violência que sofrera nas demais escolas, nesta, a situação se agravou, quando em um dos atendimentos com a criança, esta relatou que “tinha uma sala de aula só para ela na escola, e que não gostava desta sala, pois não haviam colegas para brincar”. Esta declaração da criança gerou uma grande reunião entre as equipes de CREAS, CRAS e Conselho Tutelar, que definiram que iriam verificar a situação.

Quando as equipes chegaram à escola para verificar a situação, se depararam com o problema de que a criança estava sendo “colocada de castigo” e excluída do convívio em sala de aula. Situação altamente revoltante, que demonstrou um grande despreparo pela equipe pedagógica da escola, que omitiu a criança do convívio social, gerando uma das piores violências que é menosprezar, ironizar, comparar com os demais alunos, punindo, agredindo e criticando as ações da vítima, onde deviam sociabilizá-la, dando carinho, atenção e afeto e pelo contrário, agiram gerando maiores problemas e danos psicológicos para a criança.

A equipe pedagógica não soube argumentar o motivo pelo qual a criança havia sido colocada em uma sala sozinha por diversos dias, a não ser dizendo que “ela tem o demônio no corpo, por ter sido estuprada”, declaração maldosa e inconveniente, que demonstra todo o despreparo desta equipe pedagógica e direção da escola. Após esta informação, as equipes deixaram a escola, levando consigo a criança, realizaram os devidos procedimentos de registros das informações coletadas e encaminharam a Juíza da Comarca, que solicitou abertura de sindicância contra a coordenação pedagógica e direção da escola. Logo, a criança foi matriculada em outra escola, que foi bem acolhida e enturmada.

Na nova escola, talvez pela repercussão do fato gerado na escola anterior, a criança foi muito bem recebida, enturmada com as demais crianças, aceita por todos, a equipe pedagógica desenvolvia ações de socialização, dando carinho e atenção a mesma e tais atos afetivos foram valorizados nos pareceres que se seguiram, onde eram sempre positivos e as dificuldades de aprendizagem não eram vista como um problema. Os relatórios demonstravam uma boa melhora no desenvolvimento intelectual e social da criança.

Para evitar maior sofrimento da criança, a equipe do CREAS solicitou ao poder judiciário que agilizassem o processo de adoção, pois naquele momento a criança estava com 5 anos, o que dificultaria o interesse dos adotantes. Várias tentativas de estágio de aproximação foram feitas e após cinco casais tentarem, a criança foi adotada.

Os pais adotivos tem ciência da violência que a criança passou, e continuaram com o tratamento psicológico, para o melhor desenvolvimento emocional da mesma.

RELATO 2 - Descrição do caso de D.M.

Vítima de violência física

D., nascido em fevereiro de 2002, está acolhido na Casa Lar, desde 27 de abril de 2010. Adotado com dias de vida por um casal, residindo com eles até ter 08 anos de idade, quando ocorreu a separação do casal, ficando assim sob os cuidados do pai adotivo. Após pouco tempo deste convívio, D. foi acolhido na Casa Lar.

Este acolhimento se deu pelo fato da criança se mostrar agressiva com a madrasta, sendo que o pai adotivo não teria condições de cuidar dele, pois espancava a criança com frequência a qual já apresenta problemas de saúde mental. A madrasta, não tinha interesse de que D. ficasse com eles.

Quando acolhido, D. já fazia uso de medicação, onde utilizava carbamazepina, (como tratamento de distúrbio bipolar) e o imipramina (para a hiperatividade e déficit de atenção) sendo que seu uso foi interrompido em torno de quatro meses após o acolhimento. Nesta época quando era contrariado, mostrava comportamento agressivo e violento.

Antes do ano de 2014, não retomou o uso de medicação, porém realizava acompanhamento psicológico, e neuropsiquiatria. Retomou o acompanhamento psiquiátrico em 2014, por ter voltado a apresentar comportamento agressivo e violento. Nesta ocasião, fez uso de outras medicações.

Durante o período de acolhimento, por três momentos diferentes, D. saiu da Casa Lar, para residir novamente com a mãe adotiva, e com outras famílias, porém em todas as ocasiões ele foi devolvido à Casa Lar.

Em todas essas situações os relatos de devolução foram pelo mesmo motivo, porque D. mostrava-se muito agressivo e violento, apresentava dificuldades de aprendizagem, não respeitando regras e limites.

A criança passou por quatro escolas do município, os relatórios que enviavam para o Fórum, apresentavam as dificuldades de aprendizagem, atenção e principalmente a agressividade que D. demonstrava. As escolas não sabiam como reagir a situação e diversas vezes solicitaram a equipe da Casa Lar que trocassem a criança de escola.

Mesmo com pouca idade, apenas 12 anos, durante os atendimentos psicológicos, D. apresentava com frequência questionamentos sobre ser rejeitado pelos pais, pelas escolas, pelos amigos, ele também tinha noção da sua agressividade e a remetia pela violência que havia sofrido pelo pai adotivo.

Devido à situação de violência sofrida, D. criou um estereótipo de ser violento, devido certamente, muitas vezes ser maltratado e até punido por ações apresentadas devido aos traumas sofridos pela exclusão e rejeição por parte de terceiros. Situações estas que vão gerando um mal estar na vítima, onde muitas vezes é isolado, maltratado, excluído, com pessoas falando mal, tratando-o mal, no lugar de realizarem atitudes de carinho e atenção. Estas atitudes agressivas sofridas vão revoltando e gerando crises na formação de sua personalidade, transformando suas atitudes, como uma auto defesa contra essas violências, ou seja, vou ser mais violento que eles para ser respeitado.

Em atendimentos com o CREAS, D. justificava seu comportamento e sua dificuldade de aprendizagem pelas agressões e maus tratos que sofreu. Sempre quando questionado respondia que a não tinha culpa de ser assim, e que o culpado era o pai adotivo que sempre o tratou de forma violenta.

Ele permaneceu em tratamento psicológico e psiquiátrico, até o momento de sua internação, onde foi internado em Hospital Psiquiátrico, pois estava com sintomas psicóticos, e agrediu as cuidadoras e também as crianças que residiam na instituição onde estava acolhido.

O internamento foi solicitado pelo médico psiquiatra que o acompanhava, pela equipe do CREAS e Casa Lar e pela Vara da Infância e Juventude, pois ele estava colocando em risco a vida das outras crianças acolhidas naquele momento.

RELATO 3 - Descrição do caso de K.C.S.P.

Vítima de violência sexual e moral

Este caso chegou ao conhecimento da Equipe do CREAS e Conselho Tutelar, após sua judicialização do mesmo em audiência, a qual se tratava de um processo de guarda dos irmãos da criança K, onde no processo brigavam pela guarda dos filhos a genitora e o padrasto da menina (pai dos irmãos).

Para tentar evitar de perder a guarda dos filhos, a genitora relatou ao Juiz que o padrasto e pai dos seus filhos, abusava sexualmente da filha mais velha, que tinha 5 anos de idade. Neste momento em audiência o Conselho Tutelar e as equipes foram intimadas pelo Juiz a comparecer de imediato nas dependências do Fórum.

O despacho da audiência foi que os meninos ficassem sob guarda dos avós paternos se tivessem condições para tal, após estudo social de emergência realizado pela equipe do CREAS. A criança K., ficaria sob guarda da avó materna, que já havia entrado com processo de pedido de guarda, pois sabia que a filha não cuidava bem da menina. O padrasto de K. foi preso por estupro de vulnerável, assim como a genitora, que foi presa por ser conivente com a situação.

K. então passou a ser acompanhada pela equipe do CREAS, onde realizada acompanhamento psicológico, revelando que estes fatos de violência ocorriam há muito tempo, inclusive com outro padrasto.

A menina passou por diversos exames para comprovar a situação de violência sofrida, fez alguns tratamentos de acompanhamento psicológico, para que fosse trabalhado a fim de que ela esquecesse e internalizasse de forma a ter o menor dano possível, pois a criança relatava a situação para qualquer pessoa que perguntasse.

Como parte do acompanhamento da equipe multidisciplinar do CREAS, foi solicitado relatórios da escola onde K. estudava. Nestes relatórios haviam sido relatados problemas de aprendizagem apresentados pela criança. A escola já havia feito encaminhamento para avaliação psicopedagógica, porém a genitora não cumpriu com a orientação de levá-la para a avaliação.

Após o resultado dos exames e da avaliação psicopedagógica, foi possível perceber que esta criança sofria violência sexual e moral desde a primeira infância, onde acontecem intensos processos de desenvolvimento.

Estes danos ainda estão sendo trabalhados com a criança, que atualmente faz uso de acompanhamento neuropsiquiátrico, psicológico, fonoaudiólogo, e frequenta a classe especial para seu melhor aproveitamento intelectual.

Conforme já foi explicado através da nota de rodapé, os relatos apresentados acima constam em processos que estão correndo na Vara da Infância e Juventude da Comarca de Marechal Cândido Rondon - PR, onde após autorização pela Sra. Juíza, foi realizada uma leitura e síntese dos dados/relatórios apresentados pelos CREAS dos municípios, onde os pontos principais foram extraídos dos documentos para a composição deste estudo, após análise por parte da Juíza, e sua devida autorização.

Tal informação torna-se pertinente para explicar que em todos os processos analisados junto a Vara da Infância e Juventude, nas informações prestadas pelos CREAS, às crianças envolvidas sofreram algum tipo de violência brutal. Violências estas apresentadas no quadro 2 e 3 acima.

Violências essas, muitas vezes, praticadas em crianças recém-nascidas ou menores de 05 anos, impossibilitadas de se defenderem, onde na maioria das vezes, realizadas pelas pessoas que deveriam dar proteção, amor, carinho e pelo contrario, fazem o mal, deixando traumas e lesões que, muitas vezes, jamais serão esquecidas, fatos esses que denigrem a essência do ser humano, e que estão presentes nos municípios pesquisados.

Porém, conforme está explícito nos relatos, muitas vezes, ocorrem conflitos quando esta criança adentra o espaço escolar, quando não ocorre um acompanhamento por parte de psicopedagogos e psicólogos, tanto para orientar os familiares como os professores responsáveis na escola. Assim, passa-se à análise dos relatos, relacionando-os com o referencial teórico.

Em crianças com maior idade, estes traumas das violências sofridas tomam proporções imensuráveis, onde a criança revolta-se com tais problemas sofridos e muitas vezes torna-se violenta devido à violência sofrida, como é o caso visto no 2ª relato de "D", por onde iniciaremos, por apresentar uma situação diferente dos demais casos. *"D. saiu da Casa Lar, para residir novamente com a mãe adotiva, e com outras famílias, porém em todas as ocasiões ele foi devolvido à Casa Lar", a*

rejeição e as violências sofridas, tornaram ele agressivo também e se sentindo rejeitado, excluído, seguindo as colocações de Goffman (1988) que diz que ao tentar se adequar ao padrão de normalidade social, o estigmatizado pode assumir uma postura de fuga da realidade, que é a ele tão desfavorável, ou comportar-se de modo combativo.

Sobre estas atitudes, o autor continua colocando que o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais, fato este evidenciado no relato de “D”, onde apresenta que *“D. apresentava com frequência questionamentos sobre ser rejeitado pelos pais, pelas escolas, pelos amigos, ele também tinha noção da sua agressividade e a remetia pela violência que havia sofrido pelo pai adotivo”* Nesse ponto Goffmann (2015, p. 27) ressalta que

a pessoa estigmatizada algumas vezes vacila entre o retraimento e a agressividade, correndo de uma para a outra, tornando manifesta, assim, uma modalidade fundamental na qual a interação face a face pode tornar-se muito violenta.

No caso analisado, a situação social em que a criança estava submetida, gerava o constrangimento e a coação, provocando reações desta.

Elias e Scotson (2000, p. 164) apresentam que o “estigma não é ruim em si”, mas serve para diferenciar negativamente um ou vários sujeitos. Neste sentido, entende-se o sentimento de “D” neste contexto, pois segundo Elias e Scotson (2000, p. 166)

um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de conhecimento de outros atributos seus. Gerando uma exclusão da pessoa estigmatizada.

Os estudos de Elias e Scotson (2000) permitem compreender que há diferentes modos de cuidar da infância e da relação entre crianças, adultos e instituições. Estes modos variam conforme períodos da história e da cultura que pertencem os sujeitos, como retratado no segundo capítulo.

Tanto esta perspectiva histórica quanto a sociológica, demonstram que a violência não é algo natural na pessoa; que a análise de manifestação de comportamento violentos na infância possibilita compreender processos históricos de sua naturalização, conforme indica Odália (1985) que o homem tem uma

capacidade de produzir violência numa escala desconhecida pelos outros animais, e isso ocorre devido a adequações conforme as necessidades e os problemas enfrentados.

Assim, entende-se que a violência sofrida na infância poderá tornar-se um trauma e aflorar posteriormente, vindo a pessoa tornar-se também violento como no caso de “D”. Porém, em outras situações quando as crianças são menores, esta agressividade pode demorar a aparecer, mas os problemas e traumas, principalmente relacionados a questões emocionais, podem aparecer antes.

Estas modificações psicológicas pertencentes ao processo evolutivo da criança, na área emocional, segundo Piaget (1988) faz parte e aos poucos passa por transformações regulando o bem-estar, que num processo natural deverão ser positivas e construtivas. Por inúmeras influências do meio em que a criança vive, muitas implicações poderão ocorrer, provocando um desajuste a esse processo natural, influenciando sobre os níveis de agressividade (extrapunitiva, intrapunitiva e sublimada).

Nesse sentido, o ambiente educativo precisa oferecer condições materiais e humanas para que ocorra formação positiva para a emocionalidade da criança. A confiança, a ludicidade, a ajuda mútua, o respeito às individualidades despertadas desde cedo são fundamentais para que isto ocorra.

Em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade, propriamente individual, observa-se o aparecimento de formas de organizações novas, que contemplam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inauguram uma série ininterrupta de novas construções (PIAGET, 1988, p. 42).

Toda construção emocional depende de um ambiente seguro e construtivo pois através da bagagem de experiências, os horizontes da criança são ampliados. Pelas próprias relações novas que estabelece na escola, a gama de informações que recebe, os novos compromissos acabam influenciando não apenas o desenvolvimento intelectual, mas, emocional e social. O desenvolvimento não é estanque de uma fase a outra, é uma construção conseqüente das vivências próprias.

As experiências humanas da infância, são consideradas decisivas para o desenvolvimento emocional; várias mudanças comportamentais ocorrem com a

interação do organismo com os estímulos do ambiente (BARROS, 1995; BALBINO, 1997).

As experiências tidas pelo aluno, na família e na escola, são fundamentais para sua estruturação emocional, portanto precisa-se de um conjunto de dados que não se referem apenas às formas mais eficientes de facilitar o desenvolvimento do aluno, mas informações na área da mediação emocional, frente às situações e figuras importantes para um relacionamento seguro.

Quando se sente traída ou agredida, sua decepção é demonstrada de forma sincera e clara, procurando consolo em pessoas mais velhas, em busca de justiça. Muitas crianças fazem justiça com as próprias mãos, com agressões. Em meio às atitudes agressivas, a atitude do educador torna-se importante para que os níveis de agressividade destrutivos sejam amenizados. “Na escola de primeiro grau, a criança já atingiu um certo controle emocional: sabe disfarçar o medo, conter a cólera, reprimir o choro e controlar suas expressões de alegria” (BARROS, 1995, p. 20). Segundo esta afirmação, compreende-se que a criança interiorizou o sentimento no caso das experiências negativas. Vai manifestar o negativismo no comportamento social e emocional.

Entre tantas expressões emocionais, estão impressas as experiências das crianças que desde o lar são construídas. A falta de segurança emocional no lar, leva a criança a buscar fora dele esta segurança. Caso não encontrar um lugar de informações e exemplos positivos, pode assimilar muitos vícios e condutas reprováveis. Neste contexto, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, a criança necessita encontrar na escola um ambiente equilibrador.

Num perfil prático, é possível dizer que a criança passa para o entendimento da amizade e o comportamento de convivência, tão importantes na relação do grupo.

Vínculos semelhantes aparecem nos estudos sobre relacionamentos. Como regra geral, as crianças com raciocínio mais maduro sobre as amizades, tendem menos a serem agressivas com os companheiros e tendem mais a compartilhar e apresentar outros comportamentos disponíveis em relação aos amigos nas interações concretas (BEE, 1996, p. 361).

Sentimentos de amizades seguras e recíprocas podem atenuar os sentimentos agressivos. A criança relaciona-se naturalmente, pois sabe que é aceita

e valoriza seus companheiros. Seguidamente, nos grupos onde a criança sente-se rejeitada, ela procura uma forma de se impor, e geralmente é através de ações agressivas. Nesta fase a criança precisa entender que os seus desejos de fazer parte de um grupo poderão ser conquistados através do diálogo e de atos construtivos.

Sendo assim, percebe-se os níveis de desenvolvimento e maturidade da criança, se analisar as questões emocionais envolvidas no trabalho do grupo. Para que cresçam as emoções socialmente desejáveis, há necessidade de estimulação humana, onde algumas emoções são necessárias para o viver saudável. A auto-avaliação que a criança faz nesta fase, é através dos conceitos dados pelas pessoas com quem convive socialmente, entre elas os colegas e professores assumem grande importância.

Se for negativa, o autoconceito da criança será distorcido por falta de auto-aceitação, por autoafirmação emocionalizada, mais tarde, começarão a ser geradas tendências agressivas, resultando em conflito interno. Esta situação é algo aliviado quando os relacionamentos com os outros aumentam e quando há ganhos em objetividade (PIKUNAS,1979, p. 249).

As atividades educativas desenvolvidas nos momentos lúdicos de expressão corporal da própria competição, tornam-se muito importantes no desenvolvimento individual. A criança necessita de estímulos pessoais e a partir da autoestima a criança atingirá a maturidade de forma sadia e produtiva.

Nos relatos 1ª e 3ª, com relação a criança “L” e a criança “K”, têm-se uma das piores violências que é o abuso sexual. Conforme os relatos, ambas as crianças sofreram de violência sexual, sendo abusadas, uma pelo avô e a outra pelo padrasto, sofreram Negligências e Violência Moral.

Inicia-se analisando a questão da criança “L”. No relato, percebe-se que a ação foi originada primeiramente devido a negligência e maus tratos desenvolvida pelos pais que abandonaram a criança, que era incapaz, por três dias, onde por denuncia de vizinhos e com o pronto atendimento dos órgãos municipais, realizaram diligências até o local e tomaram os procedimentos de encaminhamentos. Esta situação de negligência vai contra as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), no seu artigo 5ª que estabelece ser:

dever de todos zelar para que a criança esteja a salvo de “qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ato ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, ECA, 1990).

Situação semelhante apresentada pela Emenda Constitucional nº 65 de 2010, que diz em seu artigo 227, que

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Como se percebe, as atitudes destes pais poderão ocasionar sérios problemas à criança, ainda que o pronto atendimento e os procedimentos realizados, principalmente pelo CREAS, venham em apoio, com encaminhamento de “L” para a Casa Lar³⁴, e posteriormente a abertura de processo junto a Vara da Infância e Juventude. No relato do processo, ficaram evidentes as violências graves contra a criança, como o abuso sexual por parte do avô. Este fato vem comprovar as afirmações realizadas por Santos (2012) que grande parte deste tipo de violência não chega até os órgãos credenciados, mas que uma das principais ocorrências é o abuso sexual, e Romero (2007) complementa dizendo que é uma das violências sofridas pela criança mais horrendas, praticadas em grande parte por pessoas conhecidas da criança ou mesmo um da família.

Esta violência sofrida por esta criança cria revolta pela covardia praticada a um inocente, pois a criança quando sofreu tal ato, tinha apenas cinco anos de idade, fato que gera revolta, porém as consequências ainda podem ser maiores, pois a criança, devido ao trauma deste fato e das outras violências por negligência por parte dos pais, apresentou comportamentos que

apontavam para falta de atenção, dificuldade de aprendizagem, problemas neurológicos, etc. que após as avaliações devidas, foram constatados pela equipe multiprofissional da Educação do município. Com o diagnóstico a criança também começou ser acompanhada por

³⁴ Casa Lar, local determinado pela justiça para internamento de crianças que sofreram algum tipo de violência doméstica, que se encontram impossibilitadas de voltarem ao convívio normal com os pais, pelo menos temporariamente.

psicopedagoga, para ser estimulada a fim de ter uma melhora na sua aprendizagem.

O diagnóstico feito pela SMED quanto ao comportamento da criança, remete a pensar nos estudos aqui citados de Gelles (apud SANTOS, 2012, p.37-38), que os efeitos da violência contra criança podem ser devastadoras, com consequências físicas, psicológicas, cognitivas (de deficiência de atenção e distúrbios de aprendizagem até distúrbios orgânicos cerebrais severos) e comportamentais (variando de dificuldades de relacionamento com colegas, decorrentes de violência física, psicológica, sexual e de negligência).

Visando auxiliar nesta situação, conforme já foi colocado acima, o CREAS e a SMED encaminharam a criança para atendimento escolar com acompanhamento psicopedagógico, cumprindo as normas educacionais, porém conforme relato, *após*

alguns meses, a equipe multidisciplinar do CREAS, foi chamada na escola, pois as professoras e equipe pedagógica, não conseguiam mais lidar com o comportamento da criança. Durante a reunião a diretora da escola se referia à criança como “a menina estuprada”, e justificava a dificuldade de aprendizagem e o mau comportamento da criança pela violência que ela havia sofrido.

Realmente alguns autores como Santos (2012) e Romero (2007) entre outros, colocam que tal sofrimento pode causar estes problemas como foi apresentado acima, porém neste caso, acredita-se tratar de “negligência profissional” por parte desta escola, pelo fato apresentado no relatório e citado pela própria criança, quando informou aos órgãos de acompanhamento, que *“tinha uma sala de aula só para ela na escola”, e que não gostava desta sala, pois não haviam colegas para brincar.* Quando as equipes chegaram à escola para verificar a situação, se deparam com o problema de que a criança estava sendo *“colocada de castigo”* e excluída do convívio em sala de aula.

Nesta questão, é possível se ater as colocações de Lopes (2014), que cita a Constituição Federal (1988), abordando a respeito dos direitos sociais assumindo a função não só de protetora dos direitos individuais, mas também de provedora do acesso a direitos que as minorias não têm condições de alcançar, que é a igualdade. Cita que *“na base das desigualdades encontramos sempre um diferencial de poder imposto por um grupo dominador sobre outro grupo dominado”* (LOPES, 2014, p.

84). Os estigmas demarcam “os donos do poder” e são a marca viva do que difere o “bom” do “ruim”, o “normal” do “anormal”, o “incluído” do “excluído” (LOPES, 2014).

Colocações que demonstram claramente o quanto a criança estava sendo excluída por esta escola, sendo tratada de forma diferenciada, estigmatizada. Hornblas (2009) colaborando sobre esta abordagem diz que estigmatizar pessoas ou grupos é uma eficaz técnica de impor poder sobre alguém, fazendo crer que o “outro” é inferior em valor humano, para afirmar a superioridade e legitimar seu *status quo*.

Situação pior do que a exclusão que estava sendo realizada pela escola, foi a violência verbal dirigida a criança, pela Coordenação Pedagógica onde disseram que “*ela tem o demônio no corpo, por ter sido estuprada*”. Fato marcante e revoltante, tanto que os órgãos de acompanhamento deixaram a escola levando a criança, e após registro informaram a Juíza, que abriu sindicância contra a Coordenação Pedagógica.

Atitude desenvolvida pela Coordenação da escola que vai contra o que propõe e regula o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, pois segundo seu Art. 53, a criança e os adolescentes tem

direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

No inciso II – “direito de ser respeitada por seus educadores”, demonstra exatamente o contrario desenvolvido pela escola, onde de forma discriminatória excluíram a criança, onde um dos papeis mais importantes por parte da escola, seria de ajudar auxiliando no processo de aprendizagem, não rotulando e inferiorizando a criança.

Gomez (1992), ao abordar a relação do papel do professor neste contexto, afirma que este é auxiliar na aprendizagem, desenvolvendo atitudes afetivas para auxiliar o educando no seu desenvolvimento intelectual, onde cabe então aos

educadores canalizar este sentimento na construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento.

Postura afetiva esta citada por Gomez (1992), provavelmente foi realizada na “nova escola” que a criança foi matriculada, pois foi bem acolhida e enturmada. Na nova escola, os pareceres eram sempre positivos e as dificuldades de aprendizagem não eram vistas como um problema. Os relatórios demonstravam uma boa melhora no desenvolvimento intelectual. Nesta nova escola, percebe-se um outro proceder com a criança, apresentando na sua estrutura uma abordagem afetiva, indo ao encontro das ponderações realizadas por Magistreti (1979), quando diz que uma das saídas para este problema pode estar na afetividade, na maneira de como o professor interage com o aluno, com carinho atenção e dedicação.

Mesmo pensamento de Lück e Carneiro (1985) que destacam que a afetividade esta relacionada ao amor, ao carinho, ao respeito e a aceitação do ser humano consigo mesmo e com os outros, será a semente de uma vida escolar saudável. Com esta postura da escola e desenvolvendo ações de inclusão como foi apresentado no relatório, acredita-se que realmente ocorrerá aprendizagem por parte da criança.

Para não ser repetitivo, tenta-se sintetizar a situação da criança “K” do 3º relato, pois a violência sofrida por ela foi a mesma já descrita (sexual e negligência) e Violência Psicológica e Moral. Assim, aborda-se, neste caso, somente a Violência Psicológica e Moral, pois as demais já foram analisadas.

Gelles (apud SANTOS, 2012, p. 39) postula que a violência psicológica é uma das que exige maiores cuidados, pois gera na criança um rebaixamento da autoestima e proporciona desordens psíquicas severas, podendo gerar comportamento suicida e criminoso.

Azevedo e Guerra (1998, p. 32) apresentam a violência psicológica e moral como uma utilização constante, pelo adulto, de ameaças, depreciações, ataques verbais à identidade e à autoestima da criança, produzindo-lhe sofrimento mental e psiquismo. Com relação a esta violência, os professores através de observações e acompanhamentos podem encaminhar a criança para médicos, psicólogos e psicopedagogos. Além destes encaminhamentos, o professor pode auxiliar no seu processo de aprendizagem, tornando as aulas mais motivadas e dinâmicas, não rotulando o aluno, mas dando-lhe a oportunidade de descobrir suas potencialidades.

Cabe ressaltar, que este 3ª caso da criança “K”, mesmo sendo semelhante ao 1ª caso da criança “L”, a criança mesmo tendo passado por todo este sofrimento, atualmente encontra-se sob tratamento com psicólogo, fonoaudiólogo e neuropediatra, e frequentando classe especial com atendimento de um psicopedagogo, apresenta uma melhora significativa, tendo em vista que esta residindo com a avó materna.

Conforme os relatos acima, as violências acontecem principalmente no ambiente familiar, quase sempre praticado por membros da família, próximos da vítima, ou por pessoas que acreditam ter direito sobre elas, principalmente quando ocorre o caso de adoção, confirmando as colocações já vistas de Azevedo e Guerra (1998). Romero (2007) e Gelles (apud SANTOS, 2012).

Romero (2007, p. 2-3), ainda alerta com relação a esta problemática, dizendo que

tanto na sociedade como em casa e principalmente na escola, verificam-se comportamentos que apresentam fobias, pânico, personalidade anti-social, depressão com ideias de suicídio, tentativa ou suicídio levado a cabo, isolamento, sentimentos de estigmatização, ansiedade, dificuldades alimentares, tensão, dificuldades de relacionamento com pessoas do sexo do agressor, distúrbios sexuais, drogadição e alcoolismo, além de reedição da violência. [...], tudo isto devido a violências sofridas ou que esteja sofrendo, onde uma das saídas para todo este problema, poderá ser a escola, com uma abordagem de integração, unificação, inclusão, com professores capazes e coerentes, desenvolvendo ações em prol da criança.

Ter a escola como um porto seguro, de ajuda, fonte de conhecimento e de afetividade, onde os professores sejam educadores e amigos, auxiliando no processo ensino aprendizagem e no desenvolvimento intelectual da criança, conforme enfatizou Paulo Freire, que dizia o educador deve se convencer definitivamente de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” e ainda que o “ensinar inexistente sem o aprender e vice-versa” pois, social e historicamente, o homem vem aprendendo, descobrindo, tentando, inventando e acreditando que ensinar é possível e mudar é preciso (FREIRE, 1996, p. 52). Além dessas ponderações, Paulo Freire destaca que “o ser humano é um sujeito inacabado e esta em permanente transformação” e permanente é “estar atento para a aprendizagem do mundo” (FREIRE, 1996, p. 56).

Seguindo os pensamentos de Paulo Freire, bem como os órgãos de ajuda a criança, como o Conselho Tutelar, CREAS e SMED, principalmente em ações realizadas pela escola, em prol do desenvolvimento integral da criança, através de observações e atenção no dia a dia da criança neste ambiente, torna-se fundamental para gerar um bem estar na sociedade, como é o caso a ser relatado abaixo, denominado como “um caso feliz”, neste estudo.

RELATO 4 - Criança B.A.O.

Vítima de violência física.

Este caso chegou ao conhecimento da equipe do CREAS, pois foi denunciado pela professora da escola, e repassado ao Conselho Tutelar, que após suas intervenções encaminharam o caso para o CREAS.

A criança B.A.O. (06 anos) começou ser acompanhada pela equipe do CREAS, por ter sofrido violência física. A situação foi detectada pela professora de B. que ao encostar em suas costas, para que o mesmo entrasse na sala de aula, a criança gemeu de dor.

Logo que percebeu a situação a professora, levou a criança até a coordenação pedagógica e ao erguer a camiseta do aluno, perceberam diversas marcas de agressões.

Acionaram o Conselho Tutelar, para que tomassem as providências cabíveis. Desta forma, o Conselho Tutelar entrou em contato com a genitora, solicitou que ela acompanhasse os exames pelos quais a criança iria passar. Após os exames, a genitora foi orientada pelos Conselheiros, que explicaram os direitos das crianças e adolescentes, e encaminharam o caso para o CREAS (pois, o Conselho Tutelar não mantém o atendimento as vítimas de violência, ele encaminha para o PAEFI, que só atua com situações de violência, dentro do CREAS).

Ao chegar para o atendimento do CREAS, a equipe fez a acolhida dos atendimentos, e em conversa com a genitora descobriu que o agressor era o padrasto da criança, e essas atitudes violentas são devidas ao uso de bebida alcoólica.

Durante acompanhamento B.A.O., relatou que não havia pedido ajuda para a mãe, nem para as professoras, pois não sabia como explicar a situação, e também sabia que a mãe passava por agressões físicas.

Após as orientações da equipe do CREAS, a genitora, pediu para que o marido se afastasse da casa, e entrou com processo de separação, e conseguiu ajuda também pelas violências que sofria. Como a genitora e a criança eram vítimas neste caso, a decisão para que o agressor se retirasse não demorou, pois houve o entendimento que era a melhor escolha, devido as várias situações de violência já relatadas pela família.

O menino relatou que o que mais o chateava nesta situação, era que não conseguia mais se concentrar na escola, e gostava de ser conhecido como um bom aluno.

Após seis meses de acompanhamento no PAEFI, a equipe do CREAS, analisou o caso e entendeu que o caso de B. já poderia ser desligado deste serviço, pois, recebeu as orientações necessárias e preventivas.

Quando um caso é desligado do serviço do CREAS, esta informação é passada para a escola, para que esta seja parceira em observar os comportamentos da criança, e evitar danos emocionais futuros. Durante este contato (das duas equipes), e explicando o caso, a equipe pedagógica revelou que, após o treinamento realizado pela equipe de proteção as crianças e adolescentes nas escolas municipais, em virtude da campanha FAÇA BONITO - Dia Nacional de Combate ao Abuso e a Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes, as professoras estão atentas a qualquer indício que pode representar como agressão. A escola também informou que a professora de B., antes de notar as marcas de violência, que em vários momentos, questionou a criança devido sua mudança de comportamento repentina, e também já havia questionado a genitora sobre possíveis situações, mas o caso só se confirmou, após perceber que a criança estava machucada e dolorida.

Assim, foi possível perceber que a equipe pedagógica e professores, já haviam notado uma diferença de comportamento em B., do período em que foi feita a denuncia para o período de desligamento do serviço.

Ao final do ano letivo, a escola encaminhou relatório sobre o aluno para conhecimento da equipe do CREAS, neste relatório haviam elogios e somente relatos positivos sobre o desenvolvimento intelectual de B.

Desta maneira, a equipe do CREAS, avaliou que não era necessário retomar naquele momento o acompanhamento para tratar da violência sofrida, pois poderia estar revitimizando a criança.

Este caso considerado “feliz” foi anexado ao estudo, para demonstrar que existe possibilidade de mudanças, quando se age com o objetivo de aplicar a norma e envolver as equipes multidisciplinares com a modalidade de violência sofrida pela criança, fazendo o papel de educador, tanto dentro como fora da sala de aula, pois o mal existe, está presente no nosso meio, na sociedade, nas famílias, na escola, porém se o professor agir buscando ajudar, com carinho, atenção, aglutinando, estará ajudando a melhorar a sociedade.

Hurtado (1988, p. 77) com relação a esta questão, coloca que o “verdadeiro educador tem a função de participar ativamente no processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social de seus alunos”. Complementa suas colocações dizendo que

a influência da personalidade do professor é de pessoa para pessoa, num inter-relacionamento amigo, de compreensão, aceitação e respeito mútuo, levando sempre em conta a liberdade interior e personalidade do outro. Ele precisa representar, na situação

educacional, um desafio à superação não só de si mesmo como também dos alunos. Despertando essa dinâmica de crescimento contínuo e integrado, estará desempenhando uma função relevante em prol da educação permanente (HURTADO, 1988, p. 77).

De modo geral o professor é um elemento moderador da atividade didática nas situações educativo, devendo cuidar para que cada um assuma sua função específica no processo global da educação e da aprendizagem.

A personalidade do professor é decisiva para a realização harmoniosa do processo educacional. Como o processo de relacionamento professor - aluno é uma situação recíproca de dar e receber, tanto o professor se beneficia dele, como oferece benefícios aos seus alunos.

O professor educador deve ser uma pessoa capaz de manter um bom relacionamento com seus alunos, pois sendo a educação e a atividade pedagógica uma situação de relacionamento humano, quanto maior for a capacidade de compreender os alunos, maior e melhor será o resultado educacional; nesse caso, deve criar uma situação de bem-estar entre os educandos, a fim de que todos se sintam à vontade na presença e nas situações educativas propostas.

Assim, uma das maiores virtudes do professor, para auxiliar a criança vítima de atos agressivos deve ser a prudência, uma forma de sabedoria que provém da madura reflexão e compreensão da responsabilidade que tem perante a própria personalidade da criança, perante a família, perante os sistemas educacionais e sociedade. Porém, em muitas escolas encontra-se um despreparo do professor, falta de compromisso, da sua própria competência ao realizar sua docência ou, principalmente, “desilusão” com seu “fazer” educativo, insatisfação que talvez seja própria da atividade educativa. Insatisfação de não atingir plenamente a totalidade do seu papel.

Paulo Freire (1996) dizia que o papel do educador não pode ser reduzido a algo imutável, pois não se pode dizer “este é o papel do educador”, mas quando a prática educativa se processa num marasmo acomodado, as ações acontecem sem reflexão, o professor aliena-se em seu próprio trabalho e, na maioria das vezes, é impelido a cumprir um papel no qual se reconhece como aquele que deve ensinar, mas que apenas reproduz: a escola deixa de ser considerada como um espaço de produção do saber, mas apenas de reprodução.

Paulo Freire (1996) enfatiza sempre nos seus escritos a importância da reflexão sobre a prática pedagógica e o enriquecimento de nossa visão enquanto educadores e enquanto sujeitos que precisam falar o que fazem e também sonham, comparam, valorizam, decidem e rompem, especialmente com o que oprime, limita e intervém em nossas escolhas. Reafirma a necessidade de que o educador se convença definitivamente de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” e ainda que o “ensinar inexistente sem o aprender e vice-versa” pois, social e historicamente, o homem vem aprendendo, descobrindo, tentando, inventando e acreditando que ensinar é possível e mudar é preciso (FREIRE, 1996).

É fundamental que tudo aconteça de forma autêntica e plena, que a prática seja uma experiência político-pedagógica significativa. Quando se ensina algo é porque se aprendeu, mas esse aprender está sempre inacabado; se algo sei e me proponho a ensinar, necessita-se cada vez mais da busca, da pesquisa, da indagação e da curiosidade que se faz vital para o ensino-aprendizagem e para constatar que o caminho certo se faz através da reflexão sobre as idas e vindas, numa demonstração clara e objetiva de respeito ao saber do educando.

Essa curiosidade, esse buscar, essa indagação, leva ao exercício da criatividade, ao eterno movimento e à “certeza” de juntos (educador - educando) estarem oferecendo ao mundo algo para sua transformação e adequação. Entretanto, nenhuma transformação ocorrerá se junto a essa curiosidade, não estiver a criticidade que contradiz a aceitação passiva, a falta de ética e a ingenuidade que empobrecem a relação educador - educando e vice-versa (FREIRE, 1996, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as teorias abordadas no estudo, entende-se que a aprendizagem, pela criança, pode ser prejudicada devido a vários problemas, que direta e/ou indiretamente, a fazem sofrer, prejudicando sua concentração e seu nível de aquisição dos conhecimentos, principalmente quando esses fatores, advêm de uma violência sofrida.

Violência que ocorre no ambiente familiar ou por pessoas próximas a criança, que acabam afetando o desenvolvimento emocional e prejudicando no seu intelectual, pois como visto, esta violência tem efeitos devastadores, proporcionando prejuízos imensuráveis na aprendizagem, provocando sérios distúrbios que se não diagnosticados, tornam-se traumas para o resto da vida.

Outro problema detectado encontra-se fora do ambiente familiar. Na escola, que tem entre suas funções, a formação intelectual da criança, porém, muitas vezes devido a uma relação professor/aluno, através de uma abordagem formal e não comprometida, onde o professor somente cumpre o seu papel de mestre, repassando o conteúdo a ser desenvolvido, não se envolvendo com as crianças de forma afetiva, acaba aumentando os traumas da criança.

Postura detectada em muitas escolas, onde somente ocorre a transferência de informações para as crianças, onde o docente não demonstra maiores interesses ou preocupações, com relação ao nível de conhecimento adquirido pelas mesmas, onde as crianças que apresentavam problemas, tanto comportamentais quanto de aprendizagem, eram deixadas de lado, excluídas, estigmatizadas, rotuladas, e os professores não demonstravam maiores preocupações com o desenvolvimento de uma infância sadia.

Problemas que a criança demonstrava em suas atitudes no ambiente escolar, através de gestos ou posturas inadequadas, muitas vezes para chamar atenção para si, onde ela, indiretamente estava solicitando atenção, afeto, carinho, demonstrando que estava com problemas e precisava de ajuda, mas devido à postura tomada pelo professor, esses fatos não eram notados, observados, detectados, prejudicando no desenvolvimento intelectual da criança e conseqüentemente gerando dificuldades de aprendizagem.

Dificuldades de aprendizagem que foram detectados nas 135 crianças vítimas de violências domésticas, que compuseram a amostra, que devido aos esforços do

CREAS, Conselho Tutelar e Secretarias de Educação, todas estavam matriculadas e estudando no período de 2014 a 2016.

Com relação ao número geral de atendimentos das crianças atendidas pelos CREAS e as crianças atendidas pelas SMED; encontra-se um percentual de 71% das crianças do CREAS com dificuldades de aprendizagem. Este dado torna-se importante porque, algumas crianças vítimas da violência não foram afetadas com relação a possíveis traumas relacionando a aprendizagem, mesmo sofrendo pela violência recebida, perante os resultados observados pelas escolas, as crianças não estão relacionadas como apresentando dificuldades de aprendizagem. Porém, em 2016, todas as crianças que foram vítimas de violência, 100% da amostra, apresentaram dificuldades de aprendizagem, em que se conclui que a violência sofrida por estas crianças, estava afetando seu desenvolvimento psicológico, prejudicando o desenvolvimento intelectual e conseqüentemente sua aprendizagem.

Na análise por municípios da Comarca, percebeu-se que principalmente as crianças do município 1, devido a violência sofrida, nos três anos de abrangência do estudo (2014 a 2016), mesmo com os atendimentos do CREAS, permaneciam apresentando dificuldades de aprendizagem, situação semelhante apresentada pelo município 4, onde também encontra esta associação, com todas as crianças atendidas pelo CREAS apresentando dificuldades de aprendizagem. Os demais resultados também se destacaram, pois os percentuais são altamente significativos, principalmente nos anos de 2015 e 2016.

Com relação aos dados obtidos junto a SMED, percebe-se que existe um número maior de crianças sendo atendidas por esta secretaria, (157 crianças) por apresentarem dificuldades de aprendizagem, dados estes superiores ao número de atendimento realizado pelo CREAS, porém, os casos a mais, não foram constatados pelos avaliadores, como casos devidos a violência sofrida, até o momento, pois em muitos casos a criança evita falar, escondendo o máximo possível a real situação do seu problema, devido a medos e ameaças.

Com relação a qual município apresentava maior índice de violência, detectou-se entre os seis municípios pertencentes à Comarca de Marechal Cândido Rondon - PR, que municípios considerados menores a nível populacional, apresentavam índices elevados de violência. Destacou-se o município 6, que é um dos menores, com uma população de aproximadamente 6 mil habitantes e com aproximadamente 500 crianças estudando, apresentando o maior índice de violência

contra as crianças, comparando com os demais municípios, ficou em 1º lugar em processos judicializados, demonstrando que a violência independe da quantidade de pessoas, mas sim, das atitudes dessas frente a criança.

Com relação aos tipos de violências sofridas pelas crianças destes municípios, constatou-se como principais causas a Agressão Física, Violência Sexual, Negligências, Violência Psicológica, *Bullying*, Abandono e Violência Moral. Dentre estas a que mais se destacou foi à Violência Sexual, que foi citada por todos os municípios, apresentando altos índices, inclusive sendo a que ficou em 1º lugar em quatro municípios, e nos outros dois municípios ficou com um 2º lugar e um 3º lugar. Conforme colocações de autores citados, a mais horrenda de todas as violências, que ocorre principalmente no ambiente familiar.

Com relação às formas de realizações das violências, tanto no contexto familiar quanto escolar, são do tipo como chutar, empurrar, bater, tomar pertences, bem como agressões verbais com apelidos e insultos, violência estas denominadas às vezes como Agressão Física e *Bullying*, bem como atos de Negligência, como descaso e não dar atenção, realizados pelos pais ou responsáveis no ambiente familiar, em casa como na escola, onde estes muitas vezes evitam se envolver com os problemas da criança.

Conforme descrito nos relatórios, pode-se concluir que tais violências geram traumas na estrutura emocional da criança, principalmente a violência sexual, maus tratos e negligências, que acarretam danos imensuráveis, necessitando tratamento médico e psicológico, para voltar a ter uma vida normal. Caso contrário pode criar nas crianças comportamentos de fobias, pânico, personalidade antissocial, depressão com ideias de suicídio, tentativa ou suicídio levado a cabo, isolamento, sentimentos de estigmatização, ansiedade, dificuldades alimentares, tensão, dificuldades de relacionamento com pessoas do sexo do agressor, distúrbios sexuais, drogadição e alcoolismo, além de reedição da violência.

Muitos destes sintomas foram encontrados nas fichas de acompanhamento apresentados nos processos de crianças, que sofreram violência, utilizando-se de tratamentos médicos e psicológicos, com receituário para tratamento de distúrbios bipolar, transtornos do déficit de atenção e hiperatividade.

Atualmente, os municípios da Comarca, através dos seus órgãos de acompanhamento, Conselho Tutelar, CREAS e SMED, estão desenvolvendo ações com palestras para pais, responsáveis e alunos nas escolas, bem como

desenvolvendo orientações diretas aos alunos em sala de aula a respeito da importância de delatar possíveis violências domésticas. Por outro lado, intensificando trabalhos com os alunos vítimas, com atendimentos psicológicos e psicopedagógicos.

Assim, com o atendimento e orientações adequadas dos profissionais a criança vai conseguindo dominar seus traumas e conseqüentemente tendo uma melhoria em suas atitudes, comportamentos e aprendizagem, porém esta recuperação é lenta, demanda esforços, atenção, carinho, dedicação, por parte de todos, principalmente da família e da escola.

Tais atitudes podem mudar e auxiliar no desenvolvimento integral da criança, conforme foi colocado nos quatro relatos descritivos, onde nos três primeiros, apresentam-se situações corriqueiras de violências domésticas e os procedimentos tomados para tentar resolvê-los, e o quarto relato, denominado de “caso feliz” pelo desfecho apresentado.

Relatos que vêm corroborar com as colocações de vários autores a respeito do papel do educador neste contexto social, na tentativa de auxiliar no combate a dificuldade de aprendizagem, onde o professor desenvolve uma abordagem de educador, intervindo, interagindo com a criança, dando atenção, carinho, afeto.

Desta maneira o professor está auxiliando na aprendizagem, criando um ambiente de bem-estar, socializando a criança, onde ela aprende mais facilmente, pois estará se educando com os outros. Pois um educador deve ter consciência do seu papel educacional, das individualidades existentes na sala de aula, e assim buscar alternativas e modificar seus métodos de ensino para habilitar os alunos a progredirem, apesar dos obstáculos e dificuldades.

Ressalta-se, neste estudo, que existe uma história da infância e de certa forma, das formas de tratamento quanto ao seu crescimento. Embora, sem dúvidas, as culturas tradicionais tenham criado formas saudáveis de garantir uma vida emocional e afetiva digna para a criança, elas também desenvolveram formas agressivas. Aponta-se, ainda, que na era dos direitos sociais, há uma rede protetiva para a vida saudável.

Contudo, enquanto execução institucional, há ainda muito a ser feito no sentido de incorporar, conhecer e se comprometer com os direitos sociais da infância. Ressaltam-se as resistências culturais quanto às relações familiares onde muitos modos de violência permanecem e quase sempre vitimando os mais

desprotegidos, ou seja, a criança. Enfatiza-se a “naturalização” de métodos violentos na forma da educação familiar. Destaca-se o modo como alguns educadores, ao invés de proteger, acabam por contribuir com a estigmatização da criança vítima de violências.

Os dados locais confirmam, dadas as suas especificidades, os resultados apontados pelo SIPIA, (Sistema de Informações para a Infância e a Adolescentes) do Ministério da Justiça (2010) que considera a violação de direitos da criança como referência, no Paraná, houve, em 2005, 22.698 casos de violação dos direitos da criança e do adolescente, o que correspondendo a 1/3 dos registrados no Brasil. Tal realidade da violência no Paraná foi apontado Martins e Jorge (2011), citando dados de Londrina, que colocam que a agressão evidencia-se como a primeira causa de óbito na faixa etária de 0 a 19 anos.

Embora de forma mais panorâmica, as referências a resultados da “Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar” (PeNSE 2015), lançado pelo IBGE³⁵, também serviu de referência ao nosso estudo. O IBGE apontou os medos e ocorrência da comunidade estudantil do 9º. Ano do ensino Fundamental e serviu para demonstrar a necessidade local de implementar as políticas protecionistas e a formação dos agentes envolvidas com as muitas formas de violência que ocorrem no interior da escola, na sociedade e família também, e que envolve o estudante.

Tais estudos bibliográficos e ou descritivos conduziram a neste estudo, se definir, mesmo que também panorâmico, as formas de compreensão do conceito de violência. Também pressupondo a complexidade cultural, apontou-se uma perspectiva histórica relacionando os modos de vida familiar, institucional e o invólucro econômico da violência pelo poder, pelo controle e pelo comando.

Foi neste diapasão que se localizou a formação de uma rede protetiva, partindo da saúde pública para a jurídica. Este diapasão enfoca o estudo local, portanto, a partir das fontes jurídicas, mas ampliando para uma compreensão mais complexa: sociológica, de formação profissional, de compromisso social.

Não se pode afirmar que há uma cultura local da violência, mas que há muito a ser feito para que cesse.

Este quadro permite afirmar de forma conclusiva que as violências sofridas pelas crianças, interferem diretamente na aprendizagem, prejudicando na

³⁵ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015.

concentração e bem-estar da criança na sala de aula. Contudo, uma contribuição significativa do estudo se fez no sentido de poder descrever que há sim uma rede protetiva da infância que, embora embaralhada por trâmites burocráticos e de competências, produz resultados positivos. Que há entrosamento entre CREAS, Juizado da Infância e SMED no sentido de proteger e criar um ambiente para intervir e desenvolver de forma saudável a vida das crianças vitimadas. Porém, confronta-se também com o despreparo e falta de comprometimento pedagógico e social de alguns profissionais da educação.

Uma formação lacunar que transparece neste estudo, é que os órgãos de proteção, estão realizando mudanças altamente significativas nos municípios, os casos vistos estão sendo devidamente acompanhados pelas equipes responsáveis de cada município e as escolas, através do apoio e incentivo das Secretarias de Educação, estão desenvolvendo ações junto aos professores e demais membros das escolas, atualizando-os para novas ações pedagógicas no ambiente escolar e realizando atividades junto a sociedade no sentido de prevenção e respeito a este abominável crime que é a violência infantil. Como disse Edgard Morin, a cultura é complexa. Quanto enfoca especialmente a cultura escolar esta complexidade, parece ainda mais complexa, porque envolve sujeitos de várias áreas do saber e com funções pedagógicas e sociais igualmente diversas. Fazer confluir tal diversidade para composição de uma rede protetiva, é realmente uma dificuldade hercúlea.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Escolas inovadoras: um retrato de alternativas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 2002, Brasília. **Desafios e Alternativas**: violência nas escolas. Brasília, DF: UNESCO, 2003. p. 185-221. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130875porb.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

ANASTÁCIO, S. A relação entre a vinculação ao pai e à mãe e a empatia no início da adolescência. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Lisboa, 2015.

ARGYLE, M. **A interação social**: relações interpessoais e comportamento social. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

_____. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC. 2006.

ARROYO. M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASCH, M.S. **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires: Mino y Dávila Editores, 1993.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Violência de pais contra filhos**: a tragédia revisitada. São Paulo: Cortez, 1998.

BADINTER, E. **Um amor conquistado. O mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BALBINO, F. Agressividade no esporte. In: _____. **Psicologia do esporte**: temas emergentes. Jundiaí: Ápice, 1997.

BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1995.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. 196ª Edição rev. e atual. no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 2012.

BOLZAN, O.; FAÉ, A. M. K.; TEDESCO, A. L. Violência Doméstica X Contexto Escolar. **Revista Conversatio**, Xaxim, SC, v. 1, n. 2, P. 404-419, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/53010367-Violencia-domestica-x-contexto-escolar.html>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2017.

BOURDIEU. P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007

BOZZETTO, I. **O professor reflexivo**. Santa Rosa, RS: Unijuí, 2000.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 27. ed., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei Federal nº8.069/1990. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Justiça. **SIPIA. Sistema de Informações para a Infância e Adolescência**. 2010. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sipia>>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação em Saúde. **Saúde Brasil**: uma análise da situação de saúde. Brasília, 2008.

BURJAILI, B. O.; RIBEIRO, L. A. Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes na perspectiva dos profissionais do programa de saúde da família (PSF) e do programa de agentes comunitários de saúde (PACS), Uberlândia-MG. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 1, p. 1-24, 2007.

CARVALHO, A. V. Criança, família e educação infantil: indicadores para uma compreensão histórica. **Conhecimento e Diversidade**, edição especial, 2012.

CASTRO, T.G.; GOMES, W. B. Aplicações do método fenomenológico à pesquisa em psicologia: tradições e tendências. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 2, p.153-161, abr./jun., 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHESTERTON, G. K. **Ortodoxia**. Campinas: Ecclesiae, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C. Piaget, o construtivismo e a educação escolar: onde está o fio condutor? **Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação**, Porto alegre, v. 1, n. 1, p. 145-164, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Serviços de proteção a crianças e adolescente vítimas de violência, abuso e exploração sexual e suas famílias**: referencias para atuação do psicólogo. Brasília, 2009

CORD, D. A dimensão grupal nas salas de aula: Um aspecto pouco investigado. In: ZANELLA, A. V. org. **Psicologia e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 142-154.

COSTA, M. R. N. **Introdução ao pensamento ético-político de Santo Agostinho**. São Paulo. Loyola, 2009

COUTINHO, C. N. Cidadania, democracia e educação. In: BORGES, A. et al. **Escola**: espaço de construção da cidadania. São Paulo: FDE, 1994.

DATASUS. **Mortalidade por causas externas- Londrina**, 2005b. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/tabnet>>.

DATASUS. **Mortalidade por causas externas- Paraná**, 2005a. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/tabnet>>.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENTRE Rios do Oeste. Disponível em: <<http://www.paranaturismo.com.br/?p=2615>>. Acesso em: 24 maio 2016.

FALEIROS, J. M. **Estudo da prevalência dos maus-tratos em crianças matriculadas de 1 a 4 série de ensino fundamental em escolas da rede pública e particular da cidade de Ribeirão Preto**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2006.

FARIA, A. R. de **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FELIZARDO, M. J. de A.; RIBEIRO, D. A. de A. Uma abordagem sobre a violência infantil no campo histórico, social e de saúde. **Revista Pediatria Moderna**, Belo Horizonte, v. 47, n. 2, mar./abr. 2011.

FERNANDES, E. **O aluno e o professor na escola moderna**. Aveiro, Portugal: Ed. Estante, 1990.

FERREIRA, A. B. D. H. **Mini dicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia. Campinas: Papyrus, 1997.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor, a formação do professor como profissional reflexivo. In; NÓVOA A **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GRANVILLE-GARCIA, A. F. et al. Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 131-140, 2009.

GREGORY, V.; MYSKIW, A. M.; GREGORY, L. T. M. **Porto Britânia a Pato Bragado**: memórias e histórias. Marechal Cândido Rondon: Germânica, 2004.

GROSSI, E. O triângulo básico da estruturação humana. **Revista Paixão de Aprender**, Porto Alegre, ano 1, n, 2, mar. 1992.

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

HORNBLAS, D. S. **Bullying na escola**: como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

HURTADO, J. G. **O ensino da educação física**: uma abordagem didática. 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1988.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

JORGE, M. H. P. M.; GOTLIEB, S. L. D. O Sistema de Informações de Atenção Básica como fonte de dados para os sistemas de informação sobre a mortalidade e sobre nascidos vivos. **Informe Epistemológico do SUS**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 7-18, 2001.

KUENZER, A. Z. A formação dos profissionais da educação: Proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 21, n. 42, p. 145-167, jan./jun. 1999.

LOPES, N. J. B. Direto, Constituição e Estado de Bem-Estar Social: algumas aproximações. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n 3865, p. 73 – 92, jan. 2014.

LÜCK, H.; CARNEIRO, D. G. **Desenvolvimento afetivo na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MAGISTRETI, F. **O mundo afetivo da criança**. Rio de Janeiro: Ed. Flamboyant, 1979.

MARTINS, C. B. de G.; JORGE, Maria H. P. de M. **Violência contra crianças e adolescentes**: contexto e reflexões sob a ótica da saúde. Londrina: EDUEL, 2011.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, M.org. **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MERCEDES. Prefeitura Municipal. **História**: dados demográficos. Disponível em: <<http://www.mercedes.pr.gov.br/historia.php>>. Acesso em: 24 maio 2016.

MINAYO, M. C. S. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Rev. Bras. Saúde Mater-infant.**, Recife, v.1, p.91-102, 2001.

_____.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

MOYSÉS, L. **A autoestima se constrói passo a passo**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2004.

NOVA SANTA ROSA. **Um pouco de história**. Prefeitura Municipal. Disponível em: <<http://novasantarosa.pr.gov.br/historia/#1446914690898-1f1bd65f-1f60>>. Acesso em: 24 maio 2016.

NÓVOA, A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ODÁLIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Nova Cultural; Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, E. B. A constituição federal e as inovações no direito de família. In: _____. **O Direito de Família após a Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Direito Constitucional, 2000.

OLIVEIRA, H. **Um muro de silêncio que você pode derrubar**. São Paulo: Abril. 2007.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Análise e Estatística**. 2002.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde, Ministério da Saúde. **Perfis de saúde e de mortalidade no Brasil: uma análise de seus condicionantes em grupos populacionais específicos**. Brasília: OPAS, 2002. Disponível em: <<http://www.opas.org.br>>.

PALACIO, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

PATO BRAGADO. Prefeitura Municipal. **História de Pato Bragado**. Disponível em: <<http://www.patobragado.pr.gov.br/artigo/129>>. Acesso em: 24 maio 2016.

PERES, L. S. **A prática pedagógica do professor de educação física**: atitudes de violência no contexto escolar. 2005. 326f. Tese (Doutor em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação**. Rio de Janeiro: Summus, 1988.

PIKUNAS, J. **Desenvolvimento humano**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997.

QUATRO PONTES. Prefeitura Municipal. **História**. Disponível em: <<http://www.quatropontes.pr.gov.br/municipio/2-historia.html>>. Acesso em: 24 maio 2016.

RASCOVSKY, A. **La matanza de los hijos y otros ensayos**. Buenos Aires: Kargieman, 1975.

_____. **O filicídio**. Rio de Janeiro: Artenova. 1974.

REYES, M. E. F. Maltrato infantil. Un problema de todos. **Revista Cubana de Medicina General Integral**, Havana, v. 19, n. 1, ene./feb. 2003. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252003000100009>. Acesso em: 27 mar. 2017.

RIBEIRO, M. A.; FERRIANI, M. G. C.; REIS, J. N. Violência sexual contra crianças adolescentes: características relativas à vitimização nas relações familiares. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 456-464, mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n2/13.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

RICAS, J.; DONOSO, M. T. V.; GRESTA, M. L. M. A violência na infância como uma questão cultural. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 151-154, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 1996.

ROMERO, K. R. P. S. **Crianças vítimas de abuso sexual: aspectos psicológicos da dinâmica familiar**. Curitiba, 2007

SAATAKAMP, V. **Desafios, lutas e conquistas: história de Marechal Cândido Rondon**. Cascavel: Assoeste, 1985.

SACRAMENTO, L. T.; REZENDE, M. M. Violências: lembrando alguns conceitos. **Revista Aletheia**, Canoas-RS, n. 24, Canoas, dez. 2006.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SANTOS, C. A. **Enfrentamento da revitimização: a escuta de crianças vítimas de violência sexual**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SANTOS, M. P. **Educação estatística na escola: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2012.

SANTOS, M. P. Pesquisas científicas de abordagem quali-quantitativa: o impasse dos intelectuais. **Professor News**, 2014.

SILVA, M. A. A. da. **A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVEIRA, A. F. et al. org. **Cidadania e participação social [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 84-91.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: _____. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMÕES, S. E. M.; REICHENHEIM, M. E. Confiabilidade das informações de causas básicas nas declarações de óbitos por causas externas em menores de 18 anos no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 17, p. 521-531, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENENTE, L.; FAJADO, V. **Brasil é #1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema**. 22 ago. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contraprofessores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>>. Acesso em: 02 nov. 2017

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. A legue table of child maltreatment deaths in rich nations. **Innocenti Report Card**, n. 5, 2003. Disponível em: <<http://www.unicef.icdc.org>>.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEREDA, R. C. **Apelido pejorativo na escola, um estudo com adolescentes paulistanos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIODRES INOUE, S. R.; RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 11-21, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n1/a02v25n1.pdf>>. Acesso em: 18 de março de 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2012 – Crianças e Adolescentes do Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: CEBELA, 2012.

ZALUAR, A. A guerra privatizada da juventude. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 maio 1997.