

JULIANA VALESKA BRITO DE CASTRO

**RELAÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA COM O
APROVEITAMENTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES
ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES, DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE CAMPINA
GRANDE – PARAÍBA.**

**Orientador: Professor Doutor Roberto Jarry Richardson
Co orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2017**

JULIANA VALESKA BRITO DE CASTRO

**RELAÇÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA COM O
APROVEITAMENTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES
ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES, DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE CAMPINA
GRANDE – PARAÍBA.**

Dissertação/Tese defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias, no dia 28 de março de 2017, perante o
júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º:
105/2017, de 23 de março de 2017, com a seguinte
composição:

Presidente:

Professor Doutor Óscar Conceição Sousa

Arguentes:

Professor Doutor José Bernardino Duarte

Coorientador:

Professora Doutora Alcina Manuel de Oliveira
Martins

Orientador:

Professor Doutor Roberto Jarry Richardson

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2017**

*Dedico esta dissertação a Deus.
À minha avó Josefa (em memória), com orgulho,
saudades e admiração... Permanecerá sempre
viva na minha memória.
A todas as crianças e adolescentes que sofrem
violência, nos seus lares, e não recebem apoio de
ninguém.
A todos os profissionais multidisciplinares que
dedicam suas vidas à infância desprotegida,
combatendo essa cruel realidade.*

*“O mundo é um lugar perigoso de se viver,
não por causa daqueles que fazem o mal,
mas sim, por causa daqueles que observam
e deixam o mal acontecer.” Albert Einstein*

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de inspiração e minha fortaleza, que em todos os momentos esteve presente permitindo que tudo isto fosse possível;

À minha mãe, Salete Castro, mulher guerreira e batalhadora que sempre me incentivou em todos os momentos da minha vida, e em especial, neste objetivo. Obrigada por ter me ensinado que o estudo é quem engrandece o homem, e é a única coisa que ninguém pode tirar. Sou muito grata por tudo;

Ao meu pai, Marcos Castro, modelo de homem e exemplo de tranquilidade e serenidade, que nunca me deixou faltar nada. Muito obrigada por ter me inserido numa educação de valores morais e intelectuais;

Aos meus filhos, Thiago e Ana Julia, pela paciência e compreensão das minhas ausências, e que todo este trabalho sirva de exemplo e dose de incentivo, para fazê-los acreditar que o conhecimento é a melhor herança. Obrigada por ter me ensinado o que é amar de verdade incondicionalmente;

Ao meu marido, Êmerson Alves, pelo carinho, amor e amizade. Por ser o meu grande companheiro de longa estrada, incentivador, e que sempre acreditou nos meus propósitos e ideais em todos os momentos, e nunca duvidou da concretização deste trabalho. Obrigada por fazer parte da construção de tantos sonhos;

À minha irmã Vivianni, pelo incentivo na escolha da escola e da pesquisa;

A minha avó Josefa (*in memoria*), pelas doses diárias de carinho e dedicação, e pelo sólido alicerce em que me criou, enquanto estava viva. E se hoje sou o que sou, grande parte desta conquista devo muito a ela;

Ao meu cunhado, Wagner Alves, pelas enriquecedoras sugestões e colaboração, nos momentos que solicitei sua ajuda e apoio, e esteve sempre à disposição, incondicionalmente, prestando seus conhecimentos acadêmicos e sua experiência docente;

Em especial, ao meu Orientador, Doutor Roberto Jarry, meu mestre que sempre esteve a minha disposição em todas as fases deste trabalho, pronto para esclarecer dúvidas e nortear os passos a seguir de modo inestimável, para que este objetivo fosse alcançado. Meu muito obrigado pelo extremo profissionalismo, pela experiência, seriedade e competência. Jamais esquecerei os seus enriquecedores conselhos;

À minha Co orientadora Doutora Alcina Martins, pela colaboração, disponibilidade, paciência, dedicação e objetividade que guiou as escolhas decisivas, para que este trabalho fosse concretizado. Muito obrigada, por estar sempre disponível a esclarecer dúvidas, e por mostrar que a “disciplina e o conhecimento” são fundamentais para solidificar o estudo;

À minha querida e estimada, Coordenadora, Professora e Mestre Joseilma Ramalho, pessoa “ímpar” que em todos os momentos que precisei, esteve sempre disposta a ajudar, prestando seu apoio institucional e maternal. Muito obrigada pelas dicas, conversas e sugestões engrandecedoras que serviram de estímulo para que esta conquista fosse alcançada;

À diretora Aparecida, da Escola Municipal que abriu as portas da escola, permitindo conhecer melhor a realidade dos seus alunos, e apoiando em todos os momentos o estudo, solicitando incansavelmente a colaboração dos profissionais da educação;

À vice-diretora, Nádia, da Escola Municipal, pela sua presteza e sua colaboração em disponibilizar os diários de classe das séries do presente estudo;

Aos professores que disponibilizaram na ajuda da coleta de dados, auxiliando na sala de aula, na aplicação dos cartões e questionários, como também disponibilizando as observações dos diários de classe, para que as informações fossem colhidas;

À Assistente Social, Adriana que colaborou com muitas informações para engrandecer o estudo;

À Psicóloga, Luciene que gentilmente me recebeu em sua sala, e expôs de forma geral, o problema do disciplinamento com violência utilizado, na relação entre pais e filhos, existente de forma contínua na escola, ano após ano;

Aos alunos, da Escola Municipal, pela colaboração na pesquisa (cartões e questionários), e por ter me recebido tão bem, todas, às vezes que estive na escola. Durante todo este tempo convivendo com eles, aprendi a ter um olhar mais sensível, e que o socorro nem sempre vêm através de palavras, mas por um simples olhar;

E a todos que participaram direta ou indiretamente contribuindo para que este trabalho fosse consolidado.

RESUMO

Ao longo de toda a história, percebemos que as crianças e adolescentes foram sendo alvo da prática de disciplina rígida. Esta forma de educar com a presença de violência, na relação entre pais e filhos, ainda hoje é muito utilizada, o que nos faz acreditar que as correntes do patriarcalismo se arraigaram consolidando uma cultura semelhante à pedagogia correcional do passado, alterando apenas, os tipos de violência. Esta série de conflitos existentes, nesta difícil relação familiar, formaliza um ciclo continuo e vicioso, com o intuito de camuflar a problemática e coibi-la. Neste sentido interessa investigar e avaliar se existe relação de violência doméstica com o aproveitamento escolar. Foram aplicados cartões e questionários do instrumento CTSPC, as crianças e adolescentes, com 22 itens que permitem classificar e medir o uso de quatro práticas disciplinares, utilizadas pelos pais, numa Escola Municipal, na cidade de Campina Grande-PB. Os casos detectados pelo instrumento (CTSPC), versão portuguesa, revelam taxas elevadas de prevalência o que significa que alguns pais continuam a entender e praticar a disciplina com atos violentos, que se traduzem em ameaça psicológica; punição corporal; maus tratos físicos; maus tratos graves. Este estudo evidencia que tais práticas de criminalidade ocasionam prejuízos no aproveitamento escolar (aspectos cognitivos e sócios educativos), impedindo uma assimilação eficaz e um desenvolvimento sadio do aluno. Por último, e apesar do esforço e dos meios utilizados pela escola, as dificuldades de detecção, prevenção e intervenção ainda continuam, pois as mentalidades e os costumes impedem, ou dificultam, o trabalho desenvolvido por parte dos profissionais da educação.

Palavras Chaves: Crianças e Adolescentes; Violência Doméstica; Aproveitamento Escolar.

ABSTRACT

Throughout history, we realize that children and adolescents were being target practice strict discipline. This way of educating the presence of violence in the relationship between parents and children, is still widely used, which makes us believe that the chains of patriarchy have taken root consolidating a culture similar to correctional pedagogy of the past, changing only the types of violence. This series of conflicts in this difficult family relationship, formalizes a cycle continuous and vicious, in order to camouflage the problem and restrain it. In this sense matter investigate and evaluate whether there is a relationship of domestic violence with school performance. cards were applied and questionnaires CTSPC instrument, children and adolescents, with 22 items for classifying and measuring the use of four disciplinary practices used by parents in a municipal school in the city of Campina Grande-PB. The cases detected by the instrument (CTSPC), Portuguese version, reveal high prevalence rates which means that some parents continue to understand and practice discipline with violent acts that result in psychological threat; corporal punishment; physical abuse; serious ill-treatment. This study shows that such criminal practices cause harm on school performance (cognitive and educational partners), preventing an effective assimilation and healthy development of the student. Finally, and despite the efforts and the means used by the school, the difficulties in detection, prevention and intervention are still as mentalities and customs prevent or hamper the work developed by the education professionals.

Key Words: Children and Adolescents; Domestic violence; Educational Achievement.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AP	Agressão Psicológica
BEMFAM	Sociedade Civil Bem - Estar Familiar no Brasil
CEIFAR	Centro de Integração Familiar
CF	Constituição Federal
CTS	Escalas Táticas de Conflitos (Conflict Tactic Scale)
CTSPC	Escalas Táticas de Conflitos (<i>Conflict Tactic Scales: Parent-Child Version</i>)
DNV	Disciplina Não Violenta
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LACRI	Laboratório de Estudos da Criança
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Ministério da Saúde
MF	Maus Tratos Físicos
MFG	Maus Tratos Físicos Graves
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PC	Punição Corporal
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo
QI	Quociente de Inteligência
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SMPP	Síndrome de Munchausen por Procuração
SND	Sistema de Numeração Decimal
TEP	Transtorno de Estresse Pós- Traumático
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VF	Violência Física VIVA- Rede de Serviços Sentinela de Vigilância de Violências e Acidentes

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. NÚMERO DE CASOS PESQUISADOS NÃO NOTIFICADOS	24
QUADRO 2. INDICADORES ORGÂNICOS DA VIOLÊNCIA FÍSICA NAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	33
QUADRO 3. INDICADORES COMPORTAMENTAIS DA VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA NAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES	37
QUADRO 4. SINAIS DE SOCORRO DAS VITIMAS (CRIANÇAS E ADOLESCENTES) MAIS COMUNS.....	40
QUADRO 5. CARACTERÍSTICAS PRESENTES NOS TIPOS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA	44
QUADRO 6. CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	56

LISTA DE QUADROS

TABELA 1. PREVALÊNCIA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES SEGUNDO ESCALAS E SUB ESCALAS CTSPC, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB ..	98
TABELA 2. PREVALÊNCIA EM CRIANÇAS SEGUNDO ESCALAS E SUB ESCALAS ADAPTAÇÃO CTSPC, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB ..	102
TABELA 3. PREVALÊNCIA EM ADOLESCENTES SEGUNDO ESCALAS E SUB ESCALAS CTSPC, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB	104
TABELA 4. PERCENTUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SEGUNDO SEXO, ESCALAS E SUB ESCALAS CTSPC, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB.....	107
TABELA 5. PREVALÊNCIA EM CRIANÇAS SEGUNDO SEXO, ESCALAS E SUB-ESCALAS CTSPC, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PB	112
TABELA 6. PREVALÊNCIA EM ADOLESCENTES SEGUNDO SEXO, ESCALAS E SUB ESCALAS CTSPC, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PB	114
TABELA 7. TIPOS DE VIOLÊNCIA EM CRIANÇAS VÍTIMAS E SUAS AVALIAÇÕES ESCOLARES.....	118
TABELA 8. TIPOS DE VIOLÊNCIA EM CRIANÇAS NÃO VÍTIMAS E SUAS AVALIAÇÕES	120
TABELA 9. TIPOS DE VIOLÊNCIA EM ADOLESCENTES VÍTIMAS E SUAS AVALIAÇÕES ESCOLARES	122
TABELA 10. TIPOS DE VIOLÊNCIA EM ADOLESCENTES NÃO VÍTIMAS E SUAS AVALIAÇÕES	124

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
 CAPÍTULO I - QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA	15
1. SÍNTESE HISTÓRICA DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.....	16
1.1. 1.1. Violência Doméstica no Mundo	16
1.2. 1.2. Violência Doméstica no Brasil	20
2. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA	25
3. TIPOS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	28
3.1. Violência Física	30
3.2. Violência Psicológica	34
3.3. Violência Sexual	38
3.4. Negligência	40
3.5. Síndrome de Münchausen.....	42
3.6. Violência Simbólica.....	43
4. PERFIL DO AGRESSOR E DA VÍTIMA	46
5. AS RESPOSTAS DO SISTEMA LEGAL À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA	49
6. CONSEQUÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA ..	53
 CAPÍTULO II - VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E IMPACTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	59
1. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SUA INTERFERÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	60
2. O PAPEL DO PROFESSOR EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA .	64
2.1. O professor na detecção, proteção e prevenção de violência doméstica	66
2.2. O professor como mediador na relação escola família	70
3. O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	74
3.1. A importância do diagnóstico de dificuldades de aprendizagem.....	78
3.2. As estratégias de diferenciação na superação de dificuldades de aprendizagem de alunos que sofrem maus-tratos.....	80

CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	85
1. PROBLEMÁTICA.....	86
2. PERGUNTA DE PARTIDA.....	86
3. OBJETIVOS.....	87
3.1. Objetivo Geral:	87
3.2. Objetivos Específicos:	87
4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	88
4.1. Instrumentos e Coleta de Dados	88
5. CENÁRIO DO ESTUDO.....	94
6. SUJEITOS DA PESQUISA – AMOSTRA DO ESTUDO.....	96
 CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
 APÊNDICES	152
APÊNDICE I - ESCALA VERSÃO – SÍNTESE DO INSTRUMENTO CONFLICT TACTICS SCALES – CTSPC, VERSÃO EM PORTUGUÊS.....	153
APÊNDICE II - CARTÕES APLICADOS PARA AS CRIANÇAS.....	154
APÊNDICE III - QUESTIONÁRIOS APLICADOS PARA OS ADOLESCENTES ..	166
APÊNDICE IV - AVALIAÇÃO DOS DIÁRIOS DE CLASSE.....	169

INTRODUÇÃO

O fenômeno social da violência doméstica é um tema bastante complexo, por apresentar vários tipos de modalidades, que se mantêm ao longo dos tempos, em resultado de práticas instituídas numa sociedade patriarcal. A característica cultural da violência doméstica tem, como alicerces, uma mentalidade de desigualdade do poder, na instituição familiar, em consequência de uma sociedade baseada na cultura patriarcal, na qual predomina a figura do “pai” (MACHADO, 2001).

Este tema elencado, no Brasil e no mundo, vem sendo considerado pela OMS, como um dos problemas sociais mais graves, pois ocasiona consequências irreparáveis nas crianças e adolescentes.

As consequências da violência doméstica resultam em danos físicos e psicológicos que geralmente estão atrelados aos conflitos entre pais e filhos, desencadeados pela forma de educar e disciplinar (FRANCO; LÓPEZ-CEPERO E DIAZ, 2009). Desta relação pode resultar também um comprometimento no aproveitamento escolar, gerando intercorrências escolares que resultam em prejuízos na aprendizagem. Assim, trata-se de um problema a ser resolvido, o que implica em grande desafio para a sociedade, à escola e o próprio Poder Público, no combate e na prevenção desta prática.

Outra grande preocupação desta problemática, inclui a questão da perpetuação do silêncio, o que resulta num ciclo vicioso e continuo da prática, como também dificulta a sua coibição, visto que o medo é o principal motivo de inibição da denuncia.

Sendo assim, o nosso ponto de partida incidirá na questão da violência doméstica e na relação direta ou indiretamente com o aprendizado escolar das crianças e adolescentes.

Esta problemática será desenvolvida a partir da seguinte questão:

- Até que ponto a escola está preparada para o enfrentamento e a prevenção da violência doméstica, visando o bem estar e a aprendizagem das crianças e adolescentes?

Esta questão tem por base as seguintes sub questões:

- De que maneira a violência doméstica resulta em prejuízos para o aprendizado das crianças e adolescentes?

- Como é que a escola, a sociedade e o Poder Público estão preparados para o enfrentamento e a coibição desta prática?
- De que forma as leis existentes são colocadas em prática pelas instituições, no intuito de combater este crime?

A partir destas indagações, aprofundaremos o tema elencado na busca de respostas investigativas, levando em consideração à complexidade do fenômeno, na interligação entre a família e a escola.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a relação da violência doméstica com o aproveitamento escolar, e se dessa relação ocorre prejuízos para o aproveitamento escolar nas vítimas de uma Escola Municipal do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, na cidade de Campina Grande – PB.

Foi realizada uma pesquisa quantitativa voltada para o estudo de corte transversal, com o intuito de analisar de forma mais detalhada a relação do problema (tipos de violência) com o aproveitamento escolar.

Este trabalho está estruturado em três capítulos distintos: O primeiro capítulo é formado pela síntese histórica, definição do fenômeno, tipos de violência, perfil do agressor, respostas do sistema legal e consequências pessoais e sociais da violência doméstica. No segundo capítulo relacionamos o fenômeno da violência doméstica com o desempenho escolar de crianças e adolescentes. E o terceiro capítulo é formado pela trajetória metodológica optada, os objetivos: geral e específicos, os instrumentos que foram utilizados na pesquisa, cenário de estudo, coletas de dados da amostra, análise e discussão dos resultados. E por fim, as considerações finais, onde iremos constatar se as indagações formuladas inicialmente foram confirmadas, como também a elaboração de possíveis soluções de coibição e prevenção da problemática suscitada.

CAPÍTULO I

QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

1. SÍNTESE HISTÓRICA DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

O fenômeno da violência pode ter surgido a partir do próprio instinto natural de agressividade do homem, que floresce pelo próprio impulso, dependendo do meio em que ele se encontre, seja sobre forma de ameaça ou de proteção.

Esta discussão sobre a origem do comportamento agressivo como não sendo atual, uma vez que Thomas Hobbes (1651), já defendia a ideia de que os seres humanos, em seu estado natural, são brutos e violentos (estado de guerra), e somente a imposição da lei e da ordem na sociedade é que poderia controlar suas tendências más e seu instinto natural para a agressão (RODRIGUES, 1999).

A origem da violência humana tem sido estudada por muitos sociólogos e historiadores, entre os quais destacamos: Hobbes, Rousseau, Marx e Engels, que enxergam essa origem dos conflitos e da violência, remonta às organizações humanas mais primitivas, por outro lado, o homem desde sempre alcançou a conquista do que deseja pelo uso da força (COSTA, 1997).

A violência constitui-se em um fenômeno complexo e sua compreensão deve ser situada em contextos históricos, econômicos, cultural, jurídico, político e psicossocial, que configuram a estrutura de uma sociedade estabelecendo seus valores e suas relações de gênero, de sexualidade, de raça e de poder. Diante dos fatos, observa-se que a violência origina-se de uma sociedade extremamente desigual, machista e autoritária, como no Brasil. Sociedade esta, manipuladora, onde vence o mais forte, mais rico. O poder é sinônimo de hierarquia, fato que geralmente inicia-se na relação intrafamiliar, entre pais e filhos (MACHADO, 2001).

1.1. Violência Doméstica no Mundo

Desde os tempos imemoriais que crianças, mulheres, homens e idosos, têm sido alvos de variadas formas de violência na família. Os crimes de ofensa física, verbal, abuso sexual, emocional, psicológico, incesto, entre outros, surgem com frequência no seu seio e adequam-se a um padrão de comportamento coberto pelo conceito de violência doméstica. Legitimada ora por crenças religiosas e políticas, ora pela ideologia patriarcal, a violência doméstica é um fenômeno que faz parte da história da família, não só das sociedades ocidentais, mas também das outras sociedades (GELLES, 1993, p.1). Nestas sociedades, ao longo dos séculos, as crianças têm sido vítimas de maus tratos e de

incalculáveis agressões. Tais costumes encontram-se arraigados, na maior parte das vezes, no pressuposto de que são métodos fundamentais para a sua educação (AZEVEDO E GUERRA, 2002).

Nas antigas civilizações o infanticídio era considerado um meio para eliminar todos aqueles que, por desgraça, nasciam com defeitos físicos. Crianças eram mortas, ou abandonadas para morrerem, tendo como motivos o equilíbrio de sexos, medidas econômicas, motivos religiosos e por ser direito dos pais reconhecerem ou não o direito de viver de seus filhos (ARIÉS, 1981; ASSIS, 1994 b).

Com relação às mulheres, Eurípedes (480 a. C) e Aristóteles (384 a. C.), por questões tanto religiosas como culturais vinham fazendo uma história de sua submissão e fragilidade (COSTA, 1997). Aristóteles estava convicto que a mulher era um “homem incompleto” (PRATT E MARX, 1992). E foi esta visão aristotélica distorcida que veio a predominar durante toda a Idade Média.

A maioria dos teólogos aconselhavam os homens a desconfiar das mulheres, já que estas, em sua opinião, constituíam um perigo para a sociedade. Todavia é essa mesma Igreja que apresenta uma dualidade de posição perante a mulher: se de um lado desconfiava dela, por outro a venerava. Não esqueçamos que Maria foi objeto de culto profundo, como ideal de mulher concebida sem pecado. A Igreja aconselhava as virgens e, mais tarde as viúvas a ingressarem nos mosteiros, porque aí, casadas com Cristo, ficavam longe das vaidades mundanas e, conseqüentemente, longe das tentações (MARTINS, 2002, p. 99). Não obstante, no cotidiano, as mulheres desempenhavam o papel de esposa e mãe, não exercendo qualquer autoridade (GARRIDO, 2001).

Durante a Idade Moderna, o alicerce da vida familiar era a mulher condenada a uma vida de reclusão e de solidão dentro da casa. No ambiente familiar, a donzela era educada sob a alçada do pai até ao momento do seu casamento. Como no período histórico anterior, legalmente os direitos do marido impunham-se aos direitos da esposa. Na verdade, ao realce dado à história da família e da vida privada tem demonstrado as formas de atuação das mulheres, os seus papéis e a sua condição na sociedade (HUFTON, 1994). Por necessidade das suas tarefas cotidianas, o estatuto das mulheres, na modernidade, diversifica-se entre trabalho, casamento e família. Intimamente depende do domínio masculino – da tutela do pai, à dependência do marido, ao controlo do empregador – e, nos grupos sociais mais desfavorecidos, sujeita a variados constrangimentos econômicos e sociais, o ingresso da mulher no mundo do trabalho verifica-se com frequência,

precocemente. O contributo do trabalho feminino era essencial na vida urbana dos séculos XVII e XVIII (CAVALCANTI, 2007).

No início da Revolução Industrial, surgiram outros tipos de práticas de maus tratos, ou seja, houve uma procura excessiva de crianças pequenas, oriundas de famílias pobres com o objetivo de trabalharem nove horas diárias - exploração de trabalho infantil – (AZEVEDO E MAIA, 2006).

Desta forma, surgiu o conceito de maus tratos laboral visto que, em plena Revolução Industrial, era grande o número de crianças que eram vítimas da exploração do trabalho infantil, sobretudo as que pertenciam as classes baixas. As crianças eram agredidas brutalmente, pois “tinham um baixo rendimento devido à sua desnutrição e para que se esforçassem mais, davam-lhes bofetadas e murros” (GALLARDO, 1994, p.21).

Após a Revolução Francesa, os direitos e as reivindicações eram cada vez mais comuns, representando uma possível independência das mulheres com relação aos homens, diversificando o papel feminino entre trabalho, casamento e família (HESKETH, 2003).

Tanto a Revolução Industrial como a Francesa, representaram o ponto inicial para a busca e ascensão dos direitos igualitários, pois, a desigualdade social continuava a existir, mas se expandia a busca pela igualdade jurídica, o direito à liberdade, e à propriedade, constituindo a origem para os primeiros movimentos feministas, apesar da França, da Inglaterra e os demais países europeus, ainda demonstrarem autonomia e a superioridade masculina (IDEM, p.101).

No entanto, no que diz respeito, aos direitos das crianças nada era questionado. Durante a segunda metade do século XVIII, horrorizado com o tratamento que era dado as crianças, Rousseau, defendeu o fim do castigo corporal alegando que estas eram inocentes até serem corrompidas pela sociedade. Declarou a criança como um ser com valor próprio e digna de respeito, com direitos e variadas capacidades, considerando indispensável o conhecimento de suas necessidades. Destes direitos fazia parte o direito a não ser fisicamente punida. E assim chegados ao século XIX, verificamos o surgimento das pequenas referências a maus tratos em revistas científicas, que vieram a ter um papel fundamental na conscientização desta problemática (AZEVEDO E MAIA, 2006).

Chegados ao século XX, e após as duas Guerras Mundiais, pode-se observar um avanço com relação aos direitos das mulheres, visto que este período foi marcado pelas constantes lutas feministas de cunho social, econômico e jurídico, com o objetivo de

assegurar a autonomia da mulher com relação ao homem, libertando-a do poder de posse dos seus maridos e da vida doméstica (PINSKY E PEDRO, 2003).

Não obstante, os direitos das crianças continuavam a não ser salvaguardados. Foi necessário chegar a 1962 para Henry Kempe e a sua equipe publicarem no *Journal of the American Medical Association* os resultados de uma pesquisa sobre a síndrome da criança agredida, chamando pela primeira vez, a atenção da opinião pública para este gritante problema. Todavia, esta definição relatava apenas o uso da força física na agressão. Como tal, em 1963, Fontana alarga o conceito uma vez que refere que as crianças também podem ser agredidas emocionalmente fazendo com que agora a expressão a ser usada seria a de síndrome da criança maltratada incluindo a negligência, a omissão e outros aspectos psicológicos (SANTANA-TAVIRA; SÁNCHEZ-AHEDO E HERRERA-BASTO, 1998).

A partir daí, o maltrato de crianças passou a ser uma preocupação não só dos profissionais como do público que foi sensibilizado para esta problemática. Fruto desta visibilidade, não só a legislação sobre o abuso infantil foi alterada, como houve igualmente uma preocupação sobre a urgência de examinar a forma crítica, as diferenças de poder na família e a violência na intimidade (RENZETTI *et. al.*, 2001).

Como referimos, a violência doméstica é um problema gerado no seio da família e era cada vez mais notória a desigualdade social e familiar da mulher e das crianças que, em muitos casos, sofria de violência física e psicológica. Em 1971, Erin Pizzey fundou, em Londres, um grupo pioneiro de suporte e aconselhamento no Chiswick Women's Aid (conhecido como *Battered Wives Center*). Pouco tempo depois, em 1975, a Organização Nacional de Mulheres apelidou a violência conjugal como uma matéria importante e constituiu a *National Task Force ou Battered Women/Household Violence* (COSTA, 2005). A partir de então, violência doméstica deixou de ser do espaço fechado passando a ser do espaço público.

Nos anos 80, o interesse público, legislativo, científico e profissional, volta-se para o abuso sobre idosos (DIAS, 2004 a). Chegados aos finais da centúria e início do século XXI, as pesquisas começaram a chamar a atenção para o fato de, cada vez mais homens sofrerem de abusos praticados no seio da família, mas ainda não havia nenhuma preocupação em combatê-la (ARCHER, 2000).

A violência doméstica hoje, no que diz respeito a termos pedagógicos, representa grandes preocupações, visto que para Harbermas, o processo de aprendizagem pressupõe

na intervenção de um sujeito, portador de valores e de outras representações, envolvendo natureza moral e ordem ética, que são adquiridos num conjunto de experiências e trocas entre a criança e o adulto; entre o aluno e o professor; entre o pai/mãe e o filho (a) (COUTINHO, 2002).

As crianças aprendem através de ações partilhadas pela linguagem e pela instrução, sendo ainda necessária para a prática da aprendizagem, a interação entre crianças e adultos, algo quase inatingível, nas vítimas de violência doméstica, visto que na maioria das vezes, no próprio seio familiar a ausência de interação é quase constante, formalizando uma relação entre pais e filhos automática e restrita a disciplina (DAVIS E OLIVEIRA, 1994).

Com isto, o podemos observar a necessidade de pesquisas neste âmbito, uma vez que a quantidade disponível de estudos com crianças e adolescentes, ainda é algo remoto e pouco discutido, por representar um problema com estigma mascarado e camuflado e, que ainda, depende do devido encaminhamento adequado (Ministério Público e Conselhos Tutelares), que muitas vezes nem chegam a ser acionados, haja vista uma série de fatores que impedem de ser levados adiante. Além do mais, é necessária uma equipe multidisciplinar disponível e capacitada para detecção e atendimento, tais como: professores, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos e assistente social (UNESCO, 2006).

1.2. Violência Doméstica no Brasil

A problemática da violência doméstica, já existia desde o Brasil Colônia, nos séculos XVI e XVII, período pelo qual, as mulheres desta sociedade não tinham o menor prestígio, ou seja, o patriarca tinha o poder de vida e morte sobre seus familiares e escravos, inclusive sobre suas filhas. Com isso, este período foi inteiramente marcado pela violência sobre todas as suas formas categóricas: psicológica, física, simbólica, sexual, moral e patrimonial, configurando-se até uma violação no direito da dignidade humana da mulher e da criança, visto que ambas eram desprovidas de qualquer tipo de vontade ou liberdade e viviam em total estado de submissão (ADORNO, 1998; p. 08).

A violência física é a mais visível e a única que pode ser quantificada. A chamada “cultura da palmada”, que muitas das vezes não se limita à “simples” palmada, é prática familiar comumente utilizada na educação das crianças. Contudo, diante de uma vítima

indefesa e em desenvolvimento, o caráter disciplinador de uma “palmada” pode levar – e leva – a espancamentos e homicídios (CHESNAIS, 1981; p.53).

O ato da correção física em crianças foi introduzido no século XVI, pelos padres jesuítas - A *Ratio Studiorum*, aprovada em fins do século XVI, norteava a educação jesuítica -, uma vez que os indígenas que aqui habitavam desconheciam o ato de bater em crianças, e mesmo o de gritar com elas. Para os jesuítas a correção era vista como uma forma de amor, sendo que a punição corporal inseria-se no âmbito da “Pedagogia do Amor Correccional” (CHAMBOULEYRAN, 1999; p.62-63).

Na história do Brasil também esteve presente o abandono de crianças. As Santas Casas de Misericórdia recebiam crianças rejeitadas por seus pais, geralmente fruto de uma relação extraconjugal e com tentativa de aborto mal sucedida. Entre 1859 e 1908, a Santa Casa do Rio de Janeiro recebeu cerca de 17 mil crianças. Este fato confirma que a violência contra crianças esteve sempre presente no cunho da história, seja abertamente ou de forma camuflada, e também que era vista pelas sociedades da época como algo normal e natural (DEL PRIORE, 1999).

As punições corporais são muito comuns na sociedade brasileira – e em muitas outras -, fazendo parte de um forte hábito familiar, historicamente datado, e de algumas instituições, paradoxalmente destinadas à proteção da infância e adolescência. A punição corporal doméstica, enquanto prática familiar pode fortalecer-se a partir da aceitação “ingênua” da seguinte afirmação: uma palmadinha no bumbum não faz mal e é até necessária ao bom desenvolvimento da criança (AZEVEDO E GUERRA, 2002).

No Brasil, o termo violência doméstica veio a ser conhecido como definição nos anos 80, quando o número de mulheres vitima da prática de violência doméstica e o número de crianças inocentes espancadas até a morte, crescia exageradamente de forma estes atos contribuíram para a formação do problema na sociedade, e a partir daí houve a necessidade de uma maior preocupação por parte das autoridades, haja vista a omissão e o descaso mediante aos casos de violência. Deixou de ser um problema privado para ser uma preocupação pública, visto que este reconhecimento não só se repercutiu publicamente, no intuito de adquirir necessidade de um controle, por parte das autoridades não governamentais, como também serviu para a criação de delegacias especializadas (HESKETH, 2003).

De forma autônoma surge, em 1980, o SOS-mulher voltada para o atendimento personalizado às vítimas. Em 1985 foi criada a Delegacia de Defesa da Mulher, que dava

a possibilidade à mulher vítima de violência, de recorrer a uma delegacia para fazer a denúncia. Os atos praticados de forma violenta, não só constituía crime de violência doméstica, como também os agressores tinham a possibilidade de ser punidos. O Brasil foi considerado o primeiro país do mundo a criar uma delegacia com esta especificidade (PINHEIRO, 2000; SCHRAÍBER; D'OLIVEIRA, 2015). Paralelamente, foi criado o Centro de Convivência de Mulheres Vítimas de Violência Doméstica.

Devido à dificuldade da aplicabilidade de uma lei específica contra a violência na esfera privada, em 7 de agosto foi sancionada pelo Presidente Lula da Silva, uma lei que visa a proteção das vítimas de violência doméstica, denominada de “Lei Maria da Penha”, com o intuito de coibir esta prática de criminalidade, ainda milenar instalada e enraizada na sociedade, em pleno século XXI (CABETTE, 2006).

Relativamente à violência contra as crianças, na década de 1980, foi palco de diversas manifestações na sociedade civil em prol do reordenamento da política da área da infância e da juventude, que se mostrava ineficaz e ineficiente para solucionar a questão do “menor”. Com a união de forças de várias esferas da sociedade civil, destacando-se: a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, a Pastoral dos Menores, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, após um amplo movimento social, buscando redirecionar a política na área da infância e da juventude até então vigente, conseguiu-se a inclusão do artigo 227 na Constituição Federal, o qual afirma a “absoluta prioridade” em assegurar os direitos às crianças e dos adolescentes (ROSA, 2003).

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi aprovado no Brasil, em 1990, no contexto de uma nova proposta mundial que visava enquadrar crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos”, visto que para o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a criança é cidadão (MARCÍLIO, 1998).

A partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, estes direitos se ampliaram ainda mais, regulando o preceito do art.227 da atual Constituição Federal Brasileira, oferecendo maior proteção às inúmeras violências, e ao mesmo tempo garantindo os direitos legais que antes não vigoravam em períodos históricos anteriores, quando, por exemplo, vigorava o Estatuto dos Menores (SCHREIBER, 2001).

O Brasil foi o pioneiro na implantação de uma legislação reconhecida internacionalmente como uma das mais avançadas em termos de proteção integral da

criança e do adolescente, não dirigida apenas aos abandonados e aos menores em conflitos com a lei, mas também aqueles que estavam em situação de risco, e que tinham seus direitos violados (BRAUN, 2002).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, nos seus artigos (4, 5, 13, 98, 130 e 245), determina garantias à criança e ao adolescente contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, e dispõe que o abuso sexual em criança e adolescente é de notificação obrigatória, havendo apuração de responsabilidade para aqueles que se omitirem, estando os mesmos sujeitos às penalidades legais (ECA, 2003).

Após quatro anos de tramitação, a presidente Dilma Rousseff sancionou, no dia 27 de junho, o Projeto de Lei 7.672/2010, como Lei do menino Bernardo, popularmente conhecido como “Lei da Palmada”. A lei visa coibir o emprego de castigo físico, tratamento cruel ou degradante contra crianças e adolescentes e cria regras para protegê-las contra tortura e tratamento humilhante, bem como proíbe pais e responsáveis legais de baterem nos menores de 18 anos. Esta lei foi de grande serventia, a fim de impedir a incidência de crianças serem submetidas às formas de disciplinamento correcional violenta, inclusive que pudesse levar a sua própria morte. (CABETTE, 2014).

O motivo pelo qual esta lei veio a ser promulgada foi à necessidade de se fazer justiça e de impor limites e sanções, após o assassinato do menino Bernardo, um crime que chocou toda a sociedade brasileira, visto que a lei já tramitava há quatro anos, e por reações contrárias, esta ainda não havia sido aprovada devido as resistências impostas, tanto por parte das famílias, como por parte do próprio Estado que se eximia de intervir em assuntos de ordem privada. Desta forma, a promulgação da lei da palmada veio a ser um reconhecimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes que tem o propósito de educar através do diálogo e não da agressão e da violência (PEREIRA, 2014).

Esta nova lei reforça os direitos que já aparecem no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Brasileira. “O ECA sempre deixou bem claro que o objetivo era zelar pela criança, mas nunca foi específico sobre o que era uma agressão física ou psicológica. Com essa nova lei, fica bem claro o que são essas agressões. Agora, qualquer contato físico, mesmo com o objetivo de educar o seu filho, passa a ser considerada uma agressão” (CABETTE, 2014).

Por outro lado, a violência doméstica é uma problemática que atualmente, apesar de consistir num fenômeno com disposição de inúmeros recursos jurídicos e garantias

legais ainda afora a nossa sociedade Além do mais, também dispõe de medidas e programas especiais/compensatórios, que apresentam um aumento crescente de notificações, mas mesmo assim, ainda tem muitos casos não notificado devido o complô do silêncio da família e da própria vítima (AZEVEDO, 2004; CUNHA E PINTO, 2008). No quadro n. 1, abaixo, podemos observar o aumento das notificações associadas ao tipo de violência doméstica, conforme pesquisa realizada pelo LACRI, nos períodos de 1996-2004.

QUADRO 1. NÚMERO DE CASOS PESQUISADOS NÃO NOTIFICADOS

Modalidade da vd	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Notificações.
Violência física	525	1240	2804	2620	4330	6675	5721	6497	6066	36478
Violência psicológica	0	53	2105	893	1493	3893	2685	2952	3097	17171

Fonte: Incidência pesquisada pelo LACRI- www.usp.br/laboratorios/lacri, link estatístico brasileiro.

O quadro nº1 apresenta dados referentes às notificações relacionadas à violência física e psicológica. Como podemos perceber esse número de notificações de uma forma geral foi aumentando consideravelmente, com o passar dos anos. Mas, este índice ainda é bastante deficitário. Este déficit dificulta a sua quantificação, e, portanto o conhecimento real e a extensão do problema, visto que esta problemática ainda representa um aspecto oculto e mascarado perante a nossa sociedade, resultando num imenso “muro de silêncio” (PALUCI, 2011).

É válido salientar que, apesar da própria Constituição Brasileira assegurar direitos fundamentais para todos, como também a própria Convenção Internacional das Nações Unidas, o número de violência contra crianças ainda continuava aumentando de uma forma gradativa, sem que houvesse nenhuma preocupação com as normas e garantias existentes (CUNHA E PINTO, 2008).

Em suma, a violência doméstica no Brasil só veio a ser tratado como problema social, nos anos 80 do século XX, período em que a problemática deixa de ter caráter privado e passa a ser preocupação pública. Durante todo o decurso histórico, inclusive na atualidade, percebe-se a presença da violência doméstica, sendo que apenas, no séc. XX, a busca pela punição desta criminalidade foi alcançada. Primeiro, com a Constituição

Federal, e depois com a instituição do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), e outros instrumentos (Decretos, Convenções). Mesmo assim, com todos estes recursos jurídicos e garantias, a violência doméstica, ainda está presente na nossa sociedade de forma invisível e mascarada, entre os muros e paredes do âmbito particular, garantida no silêncio das vítimas.

2. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A violência doméstica representa, atualmente, uma grave violação dos direitos humanos tendo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2005, encarando-a um problema de saúde pública e que, desde os anos 60 e 70 do século XX assumiu, por todo o mundo proporções alarmantes. Este fenômeno, no Brasil, passa a merecer maior atenção das autoridades competentes, como referimos anteriormente, no final dos anos 80, com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990, vez que a partir de então, a legislação torna obrigatória à notificação de casos suspeitos ou confirmados, prevendo penas para médicos, professores e responsáveis por estabelecimentos de saúde e educação que não notifiquem o fato (GONÇALVES E FERREIRA, 2002).

Uma das dificuldades em definir o conceito, concentra-se nas muitas divergências de pontos de vista e do fato desse ser um fenômeno social de longa data, e cujas manifestações provocarem forte carga emocional de quem a comete, de quem a sofre e também de quem a presencia. A violência se apresenta no cotidiano da vida do ser humano sob as mais variadas formas, provocando sentimentos distintos nas pessoas, despertando em geral, sensações de medo e desconfiança por parte das vítimas (MINAYO, 2005).

A Organização Pan-Americana de Saúde (2001) refere que a violência é a utilização da força física ou da coação psíquica e moral por um indivíduo ou grupo, gerando destruição, dano, limitação ou negação de qualquer dos direitos estabelecidos das pessoas ou dos grupos vitimados (OPA, 2001).

Por sua vez, para Organização Mundial de Saúde (2005), a definição de violência doméstica é o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, ou contra outra pessoa, ou ainda, contra um grupo ou comunidade, que resulte em manifestações de natureza física, sexual, psicológica e intelectual no âmbito familiar

e na comunidade em geral, abrangendo a agressão física, o abuso sexual de crianças, violação, mutilação genital, prostituição forçada e violência perpetrada ou condenada pelo Código Penal, incluindo a negligência ou descuido dos pais, com relação aos filhos e a deficiência de desenvolvimento ou privação. Ainda pode se acrescentar o ato de constranger, tolher a liberdade, impedir a vítima de manifestar sua vontade e submetê-la ao seu domínio, violando desta forma os direitos essenciais humanos. Esta definição amplia o conceito ao englobar a violência doméstica como problema de saúde pública (OMS, 2005).

Segundo a UNICEF, a violência doméstica é um ato ou ação que envolve violência em situação de interação, envolvendo um ou mais atores, que de modo direto ou indireto cause danos em graus variáveis a uma ou mais pessoas, seja na integridade física ou mental, seja em suas posses ou participações simbólicas e culturais que podem se manifestar de forma continuada e ampliada territorialmente (UNICEF, 2005).

A violência efetuada entre pessoas com vinculação efetiva é denominada de violência intrafamiliar. Sua definição é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir a função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. Um conceito análogo seria o de violência doméstica, que se diferencia da familiar por abranger “outros membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico” tais como agregados e empregados domésticos (MS, 2002).

Na verdade, temos que ter em atenção que os estudos sobre a violência doméstica não focalizam apenas a violência que o homem exerce sobre a mulher. Cada vez mais se começa a envolver nessa pesquisa as consequências negativas para os filhos que presenciam esse tipo de violência, distinguindo a violência entre adultos daquela direcionada a crianças (FRANCO; LÓPEZ-CEPERO E DIAZ, 2009).

De forma mais geral, a violência doméstica é qualquer ação intencional realizada por indivíduo ou grupo, dirigido a outro, que resulte em óbito, danos físicos, psicológicos e/ou sociais (HIRATA E MOREIRA, 2001). Uma formulação mais completa do fenômeno, ao afirmar que a violência tem expressão multifacetada, ou seja, força para ir contra a natureza de um agente social; ou, todo ato de força contra a espontaneidade, à vontade e a liberdade de alguém (coagir, constranger, torturar, brutalizar); e ainda, todo

ato de transgressão contra o que uma sociedade define como justo e como um direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela *opressão e intimidação*, pelo medo e o terror (CHAUÍ, 1999).

Na mesma vertente dos conceitos anteriores, a violência doméstica é um ato que atinge as integridades físicas, psíquicas, emocionais e simbólicas dos indivíduos ou grupos nas diversas esferas sociais, tanto no espaço público quanto no espaço privado. E, dentro dessa perspectiva, alguns acontecimentos, aceitos socialmente como naturais, passaram a ser nomeados como violência: as agressões físicas e psicológicas interfamiliares, contra mulheres ou crianças; a violência simbólica contra grupos ou categorias étnicas (ABROMOVAY, 2002).

A violência doméstica é todo ato ou omissão praticado por pais, perante os responsáveis contra crianças ou adolescentes que, sendo capaz de causar danos físicos, sexual ou psicológica à vítima - implica de um lado numa transgressão do poder/ dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância. Tal denominação significa o reconhecimento de que o fenômeno é uma violência tal como definiu Chauí (1999), ou seja, é uma relação interpessoal assimétrica, hierárquica e de *poder*, implicando num polo *dominação* (polo adulto) e, no outro objetivação, *coisificação*, submissão dos desígnios e desejos do outro (polo criança/adolescente). Sendo esta praticada no lar ou na unidade doméstica, geralmente por um membro da família que viva com a vítima. Pode-se afirmar que, independentemente da faixa etária das pessoas que sofrem espancamentos, humilhações e ofensas nas relações descritas, às mulheres e as crianças/adolescentes são os principais alvos (AZEVEDO E GUERRA, 2001).

No que concerne à problemática em exposição escolhemos a definição da filósofa Chauí (1999), por ser a mais completa, o conceito da OMS - Organização Mundial de Saúde (2005) e o conceito da UNICEF (2005), por caracterizarem melhor o fenômeno da violência doméstica contra crianças e adolescentes, visto que “o fenômeno sendo considerado com tendência social provoca algumas conturbações de ordem, tanto pela opressão dos mais fortes e pela rebelião dos oprimidos, quanto pela falência da ordem social e pela omissão do Estado” (MINAYO E SOUZA, 1998, p.513), além deste conceito permitir a identificação da natureza abusiva de poder exercida pelos pais ou responsáveis com relação aos seus atos sobre as suas vítimas, com o intuito de facilitar na quantificação dos dados do estudo.

3. TIPOS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A violência contra crianças e adolescentes vem sendo algo de uma atenção redobrada por parte das autoridades e instituições da área da educação e da saúde, por ser “uma das mais corriqueiras formas de violação dos direitos das crianças e adolescentes, que por variados motivos, pode permanecer na sombra” (NEPOMUCENO, 2002, p.170).

O conceito de violência doméstica contra crianças e adolescentes, embora não seja consensual, comporta alterações que se prendem com aspectos culturais, variando de cultura para cultura e mesmo de grupo para grupo. Porque está em constante mudança, não apresenta uma definição estanque nem mesmo no que diz respeito aos indicadores individuais, familiares e sociais presentes (NEPOMUCENO, 2002).

Na tentativa de uniformizar a definição do conceito chamamos a atenção para o fato de que “baseada no princípio de que uma criança será sempre uma criança com as suas necessidades e interesses próprios, independentemente do lugar e cultura em que se insere e, deste modo, os acontecimentos que coloquem em causa ou violem as suas necessidades e interesses, constituem maus-tratos” (AZEVEDO E MAIA 2006; p.40).

Os maus-tratos infantis podem surgir através de “comportamentos ativos (físicos, emocionais ou sexuais) ou passivos (omissão ou negligência) nos cuidados ou afetos” (MAGALHÃES, 2004, p. 33). Os maus-tratos infantis podem ser definidos como “uma expressão que inclui a agressão física, a violência sexual, a negligência quanto à alimentação, saúde e proteção, a violência psicológica, o abandono físico e emocional, analisados sob o ponto de vista social, coletivo e institucional” (LUNDY E GROSSMAN, 2001).

A “síndrome dos maus-tratos agrupa todas as formas de abuso e negligência na infância, havendo um nexo causal em todas elas, pois significam a ausência de cuidados e proteção adequados proporcionados por seus pais, com um fator comum: o abuso de poder do mais forte (adulto) sobre o mais fraco (criança)” (JESUS, 2005; p. 149).

Na mesma linha de pensamento, define os maus-tratos como “todo ato ou omissão praticados por pais, parentes ou responsáveis, contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico a vítima implica, de um lado uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que as crianças e adolescentes têm de ser tratados

como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento” (GUERRA, 2001, p.32).

Nesta discussão, importa destacar que, embora a problemática dos maus-tratos inseridos na violência doméstica coexista em todas as classes socioeconômicas, manifestam-se de diferentes formas. Nas classes desfavorecidas, em função da pobreza, da falta de emprego, dos baixos salários e das condições precárias de habitação, saúde e educação, as crianças são submetidas em maior frequência a maus tratos físicos. Já nas famílias que fazem parte das classes sócioeconômicas média e alta, as crianças vivenciam mais maus-tratos de ordem emocional/psicológica (GALLARDO, 1994).

Independente de classe social, as vítimas de violência doméstica na infância, tornar-se-ão, possivelmente, agressores de seus filhos quando adultos, uma vez que, enquanto crianças vivenciaram de forma natural padrões familiares desorganizados e violentos, o que os torna incapazes de reconhecer de forma clara as suas competências relativas à função (pai/mãe) e do desenvolvimento da criança (BOLANDER, 1998).

Embora a legislação vigente procure proteger as crianças, e fazer com que a família seja considerada como a instituição que deve efetuar trocas de afeto, compartilhar atividades, desempenhar função de proteção e preservação do desenvolvimento global de crianças e adolescentes que fazem parte deste núcleo familiar, o que percebemos, em alguns estilos familiares, é a desestruturação, que resulta em violência, maus-tratos, negligência e violação de direitos constitucionais. Ainda podemos acrescentar alguns fatores que estão diretamente relacionados à negligência e a falta de cuidados das crianças são eles: a paternidade precoce, os padrões educativos rígidos ou ausência de regras e o isolamento da família no contexto social em que vivem (GUZZO E CARTO, 2004).

Tendo em atenção estes pressupostos, as crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, apresentam como consequência, em longo prazo, atraso no desenvolvimento, problemas cognitivos e de linguagem, dificuldade no relacionamento social, comportamentos sociais de risco, entre outros. Por outro lado, essas crianças e adolescentes têm uma tendência a apresentar baixa autoestima e valores elevados de depressão, ansiedade e isolamento (CANHA, 2003).

Por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, caracteriza diferentes tipologias que é bastante complexo por se tratar de fenômeno heterogêneo muito ligado à vida privada, sendo muitas vezes, difícil circunscrevê-lo de forma sucinta e simplificada (BRASIL, 1990).

3.1. Violência Física

Dentre as mais variadas formas de violência cometida contra crianças e adolescentes, a física é a que mais preocupa a sociedade, uma vez que, pode causar sequelas físicas irreversíveis à vítima.

A violência física é o emprego de força física no processo disciplinador de uma criança. É toda a ação que causa dor física, desde uma simples tapa até o espancamento fatal que pode ou não, deixar marcas físicas. Tais agressões podem provocar fraturas, hematomas, queimaduras, esganaduras hemorragias internas, socos mordidas, chutes, cortes, lesões por armas ou objetos obrigar a tomar medicamentos desnecessários ou inadequados, álcool, drogas ou outras substâncias, inclusive alimentos, tirar de casa à força, amarrar, arrastar, arrancar a roupa, abandonar em lugares desconhecidos, danos à integridade corporal decorrentes de negligência (omissão de cuidados e proteção contra agravos evitáveis como situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene, entre outros). etc., e, inclusive, causar até a morte. Geralmente os principais agressores são os próprios pais ou responsáveis que utilizam essa estratégia como forma de domínio sobre os filhos (AZEVEDO E GUERRA, 2001; MS, 2002; CUNHA E PINTO, 2008).

Esta é a modalidade mais comum e a que tem o menor índice de denúncias, por apresentar marcas visíveis na vítima, as quais representam consequências, como: vergonha, constrangimento, humilhação, medo, mudanças repentinas de humor, insegurança, agressividade, dificuldade de aprendizagem, dentre outras (AZEVEDO E GUERRA, 2001).

A violência física é o uso da força física contra criança e o adolescente, em forma intencional, dirigido para ferir, lesionar ou destruir, causando-lhes desde leve dor, passando por danos e ferimentos de média gravidade, até a tentativa ou execução do homicídio (MINAYO, 2005).

O *uso da força* é uma das características mais comum da violência doméstica presente neste tipo de modalidade, estar presente à intensidade de aplicação desta força e o uso intencional ou acidental, neste último caso, se houve intenção ou não de causar dano à criança ou ao adolescente (WEBER, 1991).

A *dominação* é outra característica bastante constante, e esta independe de sentimentos, por outro lado, relaciona-se a questão de hierarquia e de imposição de ordem, vez que basta ter um ser subordinado para obedecer e outro ser para ordenar (ex.

pai e filho), formalizando a submissão do ser dominado. Tais características: dominação e submissão são bastante comuns e ocasionam: medo, raiva, ódio, traumas, baixa estima, etc. (MINAYO, 2007).

Outra característica: a *agressão ou agressividade* que é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal. A violência enfatiza o uso da força, do poder e da dominação. Toda agressão é, de certa forma, violenta, na medida em que usa a força. Todavia, é pertinente distinguir dois tipos de agressão: 1) a agressão que utiliza a força, apenas de maneira instrumental da agressão violenta, na qual a força é utilizada muito além do que é exigido pelo resultado; 2) a agressão como uma espécie de prazer de causar mal, de destruir e de humilhar (CHARLOT, 2002).

A característica *brutalidade*, esta é considerada como sendo a mais comum nesta prática, referindo-a como sendo umas das mais bem acentuadas no ser dominador e tem como significado rudeza, grosseria, violência, ou ainda, castigar o ser dominado (vítima da violência doméstica). Neste sentido, o ser dominado (crianças e adolescentes) é castigado muitas vezes com brutalidade e sem nenhum respeito, chegando inclusive a gerar maus tratos, violência física, psicológica ou sexual, propiciando a esta vítima inúmeras consequências podendo chegar até a morte, vez que a vítima desta prática não consegue denunciar o agente dominador, seja por medo ou por dependência afetiva (FERREIRA, 2002).

Com relação ao comportamento agressivo pode ser considerado um importante indicador de que a criança se encontra em situação de risco, frente à exposição à violência severa. Já com relação à violência sofrida de forma indireta, as pesquisas na área de saúde mental, dentro da área de violência doméstica, conclui que a mera exposição à violência doméstica é em si mesma, uma forma de maltrato à criança afirmando, por exemplo, que a criança que testemunha a agressão a sua mãe é vítima de violência psicológica e que os modelos de comportamento aprendidos na primeira infância em interações com os outros são automaticamente usados em novas situações. Por meio dessa aprendizagem, a criança adiciona táticas de agressão, podendo aprender a manipular, persuadir, coagir e mostrar, desde o início, comportamentos antissociais, podendo ainda exibir tais comportamentos em interações sociais com seus pares, fora do lar (MALDONADO E WILLIAMS, 2005).

Os maus-tratos físicos na infância são as formas de agressão de maior preocupação social, onde se enquadram todas as situações que causem danos físicos na criança, ou que

a coloque, em risco elevado de sofrer alguma patologia. E normalmente sempre são associados a outras formas de violência em simultâneo (MARTINS, 2002).

Este tipo de maus-tratos engloba todas as agressões físicas realizadas sobre a criança que vão desde queimaduras graves (cigarros, resistências, água quente, etc.), até lesões provocadas pelas batidas e pontapés constantes na criança. Esta forma de violência geralmente é efetuada numa perspectiva de educação e disciplina, ou seja, como uma espécie de método educativo e corretivo para disciplinar a criança, vez que corresponde a uma questão cultural antiga utilizada pelos progenitores (ALBERTO, 2004).

Na modalidade violência física, os indicadores orgânicos presentes correspondem a: (contusões corporais que indiquem o uso de cintos, fivelas, fios, etc.; contusões inexplicadas, ou que aparecem em partes do corpo que geralmente não sofrem com quedas e golpes habituais - boca, nádegas, peito, genitais; queimaduras produzidas por cigarro, etc.), *indicadores na conduta da criança/adolescente* (desconfia do contato com adultos; está sempre alerta, esperando algo ruim; sujeito a mudanças frequentes e severas de humor; tem receio dos pais e, muitas vezes, evita a sua casa; apreensivo quando outras crianças começam a chorar; demonstra comportamentos extremos: agressivo, destrutivo, excessivamente tímido ou passivo, submisso), *indicadores na conduta dos pais* (mostram pouca preocupação com a criança; culpam o filho por problemas existentes no lar ou eventualmente na escola; oferecem explicações contraditórias ou não convincentes quando existem ferimentos na C ou A; empregam disciplinamento corporal severo), *indicadores no vínculo pais/filhos* (raramente se tocam ou se olham; consideram o seu relacionamento totalmente negativo) (IDEM).

Abaixo o quadro n. 2, apresenta os três tipos de indicadores orgânicos na conduta (criança/ pais/ pais e filhos), diferenciando-os de forma bem resumida. As modalidades apresentadas são de fundamental importância na identificação e no reconhecimento das práticas nas vítimas nesta criminalidade.

QUADRO 2. INDICADORES ORGÂNICOS DA VIOLÊNCIA FÍSICA NAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Indicadores orgânicos.	-contusões corporais (o uso de cintos, fivelas, fios, etc.) -contusões inexplicadas (boca, nádegas, peito, genitais; queimaduras produzidas por cigarro, etc.)
Indicadores na conduta (criança)	-negatividade; -sujeito a mudanças frequentes; -severas mudanças de humor; -tem receio dos pais. -apreensão quando outras crianças choram; - agressividade, timidez e passividade.
Indicadores na conduta (pais)	-pouca preocupação com a criança; -culpam o filho por problemas existentes no lar ou eventualmente na escola; -oferecem explicações contraditórias ou não convincentes.
Indicadores na conduta (pais/ filhos)	-raramente trocam olhares; -relacionamento totalmente negativo.

Fonte: Zamo, Dias e Raimann (2004).

Em termos de pesquisa, o Instituto da VIVA-Contínuo (2006-2007) mostrou dados alarmantes, com relação a crianças e adolescentes. O estudo aponta que, 88,1% das crianças e adolescentes avaliados, já haviam recebido algum tipo de punição corporal. Destas, 63,4% consideraram a palmada relevante para um bom comportamento e, 51,2% pretendiam bater em seus filhos no futuro, sugerindo uma tendência das crianças de seguirem o modelo de educação oferecido por seus pais ou responsáveis.

Em estudo realizado com o mesmo órgão acima disposto, com adolescentes de 14 anos de idade ou mais, em várias regiões do Brasil (2005/2006), verificou que dos 3.007 indivíduos entrevistados, 44,1% relataram histórico de violência física na infância (bater, bater com alguma coisa, queimar/escaldar, ameaçar/ usar faca ou arma) e 26,1% relataram exposição à violência parental (testemunhou ameaça e/ou agressão física parental), situações citadas como sendo comuns nos lares brasileiros. A punição física moderada foi observada em 33,8% casos, a grave e ou severa foi observada em 10,3%, promovida pelas mães e/ou maridos, parceiros.

Conforme dados da UNICEF (2011), estima-se que diariamente, 22 mil crianças e adolescentes sejam espancados no Brasil. Os acidentes e as violências domésticas provocam 64,4% das mortes de crianças e adolescentes no país. Cerca de 18 mil crianças, sobretudo entre os 7 e 14 anos, sofrem maus tratos físicos todos os meses no Brasil. Sabe-

se também que as estatísticas oficiais são inexistentes, visto que muitos casos de violência nem chegam ao conhecimento das autoridades.

3.2. Violência Psicológica

A violência psicológica é toda ação ou omissão que causa sofrimento mental, ou visa a causar dano à autoestima, à identidade, ou ao desenvolvimento da pessoa, caracterizada pela rejeição, discriminação. Inclui: insultos constantes, desrespeitos exagerados, humilhação, desvalorização, chantagem, isolamento de amigos e familiares, ridicularização, rechaço, manipulação afetiva, exploração, negligência (atos de omissão a cuidados e proteção contra agravos evitáveis como, situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene, entre outros), ameaças, privação arbitrária da liberdade (impedimento de trabalhar, estudar, cuidar da aparência pessoal, gerenciar o próprio dinheiro, brincar, etc.), confinamento doméstico, críticas pelo desempenho sexual, omissão de carinho, negar atenção e supervisão. Trata-se de uma tortura psicológica ou agressão que não deixa marcas corporais visíveis, mas emocionalmente causa cicatrizes profundas para toda a vida (MS, 1993; AZEVEDO E GUERRA, 2007).

A violência psicológica inclui vários sentimentos, dentre eles: 1) a rejeição (quando o adulto não aceita a criança); 2) o isolamento (quando o adulto afasta a criança impedindo-a de fazer amigos, etc.); 3) aterrorizar (quando proporciona um clima de medo e hostilidade); 4) ignorar (quando o adulto não oferece nenhum tipo de estímulo à criança); 5) criar expectativas irreais ou extremadas sobre a criança ou o adolescente, e 6) corromper (quando o adulto induz a criança ou o adolescente ao uso de drogas ou prostituição) (GARBARINO E COL., 1988; RUIZ, 1990; CLAVES 1992).

A violência psicológica é toda ela uma interferência negativa do adulto sobre as crianças, formando nas mesmas, um comportamento destrutivo, ou seja, é uma forma de agressão emocional, onde o agente sente prazer em amedrontar, ameaçar, envergonhar ou censurar a vítima (gritos, palavrões, rejeição e queixa), inferiorizando-a e diminuindo-a, de forma que esta ação ou omissão gere um sentimento de ansiedade, frustração, insegurança e perda de autoestima. Corresponde a qualquer ato que prejudique emocionalmente, ou qualquer comportamento que acarrete destruição emocional para o pleno desenvolvimento, deixando cicatrizes que não são visíveis a olho nu e que por sua

vez refletem por toda a vida. Geralmente o principal agressor neste tipo de violência é o adulto sobre a criança (CUNHA E PINTO, 2008).

Com relação à característica *negatividade*, esta é muito pertinente neste tipo de violência, visto que sempre ocorre de caráter repetitivo, interferindo não só no seu desenvolvimento psicológico, como também nas atitudes do seu cotidiano (MELLO, 2008).

Já a *disciplina* é outra característica implícita nesta forma de violência doméstica. O ato de disciplinar é um atributo assíduo na educação dos filhos, e significa sujeitar ou submeter à disciplina; fazer, obedecer ou ceder; acomodar, sujeitar; corrigir. Pode significar também castigar com disciplinas, extrapolando o limite de educar. E é justamente essa extrapolação de limite para disciplinar que ocasiona a violência doméstica nos lares, visto que os pais abusam desse poder que lhes é imputado, por pensarem que têm direitos sobre os filhos (IDEM).

Neste tipo de violência, existem mães que, sob o pretexto da disciplina ou da boa educação, sentem prazer em submeter os filhos a vexames. Sua tarefa mais urgente é interromper a alegria de uma criança através de gritos, queixas, comparações, palavrões, chantagem, entre outros, o que pode prejudicar a autoconfiança e sua autoestima (IDEM).

O emblema do *silêncio* das crianças e dos adolescentes vitimizadas da violência doméstica no ambiente familiar é uma das características mais importantes e também uma das maiores preocupações a serem enfrentadas, visto que o pacto de silêncio significa medo, submissão e passividade com relação ao problema, já que o agressor na maioria das vezes apresenta um perfil manipulador e sedutor. Tal situação ocasiona consequências trágicas, e uma espécie de desproteção e incapacitação de defesa própria para o resto da vida. Este complô do silêncio em casa é responsável muitas vezes pela continuidade e reprodução da violência, em especial, nos casos de abuso sexual, por várias gerações, começando pela filha, em seguida, a neta, e assim sucessivamente (AZEVEDO E GUERRA, 2001).

Este tipo de violência parte de uma conduta que favorece para a limitação da confiança da criança, ou seja, incluem as críticas destrutivas, a ameaça de abandono, o bloqueio de iniciativas de interação da criança, as humilhações, as repreensões constantes, e continuadas na criança. Também inclui nesta modalidade emocional, a ausência de amor, carinho, apoio e proteção à criança por parte do progenitor/responsável da mesma (AZEVEDO E MAIA, 2006).

Contudo, este tipo de violência ainda abrange outras situações, tais como: os pais/responsáveis humilham a criança constantemente por meio de injúria, censuras, intimidações, etc., privando-a das suas atividades, fechando-a em casa (ALARCÃO, 2002).

Esta linha de pensamento, no que tange a violência doméstica, ressaltando que os agressores costumam contar com o aliado poderoso que é o silêncio das vítimas, assegurados por medo, vergonha e sentimento de culpa. E é este vilão (silêncio) que faz com que se torne difícil a intervenção. Portanto, o profissional que trabalha com crianças e adolescentes, principalmente em instituição escolar, precisa estar atento aos sinais, pois as vítimas pedem socorro não só através de suas vozes, mas através da linguagem corporal, de ações e de comportamento que indicam que alguma coisa não vai bem, e que a criança ou adolescente precisa de ajuda (AZEVEDO E GUERRA, 2001).

Podemos citar os principais motivos que levam ao silêncio contínuo, com relação ao cônjuge do agressor, como: medo do agente da agressão; ataque às próprias percepções; não querer romper o equilíbrio familiar; não querer lidar com as perdas (companheiro/ filha); cumplicidade inconsciente e papel de protetora extremamente fragilizada. Já com relação ao silêncio da criança/ adolescente, podemos citar: acha que ninguém pode protegê-la; temor de perder o afeto do agente da agressão; receio de que outros não acreditem nela ou ainda a julguem culpada e medo de represálias (FONSECA, 2000).

O *ciclo contínuo* é outra característica presente nesta modalidade, pois além de ser de natureza repetitiva, também estima a reincidência, vez que as vítimas de hoje serão os agressores de amanhã. Este ciclo quando não quebrado, geralmente tende a se reproduzir (namorada, esposa, filhos), e em seguida a se perpetuar no quadro familiar. Em muitas destas relações à violência manifesta-se de forma circular, desenvolvendo-se na sequência de três fases (momento de tensão, explosão da violência, e lua de mel), que se repete ao longo do tempo e designa-se por ciclo de violência (ASSIS E AVANCI, 2012).

No que tange a *opressão* social, parte do pressuposto que esta ocorre quando uma pessoa é alvo da crueldade e humilhação por parte de uma sociedade ou um determinado grupo. Um exemplo de opressão social é o racismo e qualquer tipo de preconceito de cor da pele, religião, sexo, e etc. Esta característica também é bastante expressiva nas vítimas desta prática da violência doméstica, vez que o preconceito está presente no agressor na maioria das vezes, por motivo da cor de pele, ou pela aparência da pessoa, ou ainda pelo simples fato do indivíduo ser portador de uma doença, gerando desta forma, uma forma

de opressão nas suas vítimas. Podendo ainda, sufocar e esmagar a vítima, deixando-a rejeitada e aprisionada, ou seja, sem forças para reagir à situação (BAMPI, 2007).

Na violência psicológica, os indicadores comportamentais são vários, dentre eles: criança com perturbações severas do sono, medos excessivos, pesadelos; inabilidade para concentrar-se; comportamento antissocial, introversão, insegurança, comportamento distante e quase invisível, outros traumas, etc. (AZEVEDO E GUERRA, 2001).

O quadro n. 3 expõe os indicadores comportamentais da violência psicológica nas crianças e adolescentes e os indicadores que servem como forma de identificação ou de alerta de vítimas desta problemática.

QUADRO 3. INDICADORES COMPORTAMENTAIS DA VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA NAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Indicadores comportamentais
-perturbações severas do sono; -medos excessivos; -pesadelos; -inabilidade para concentrar-se; -comportamento antissocial; -introversão; -insegurança; -comportamento distante e quase invisível; -outros traumas, etc.

Fonte: Azevedo e Guerra (2001).

Os autores acima citados chamam a atenção para o fato da violência psicológica ser uma forma de violência doméstica que praticamente não aparece nas estatísticas, por sua condição de invisibilidade e por isso, tão difícil de ser notificadas (IDEM, p. 27).

No Seminário de treinamento, a criança vítima desta prática de criminalidade sofre problemas psiquiátricos (presença de disfunções cerebrais, perturbações internas e retardamento mental), embotamento emocional e/ ou cognitivo, dificuldade de concentração e aprendizagem, sentimento de exclusão da escola, vontade de fugir da realidade, favorecendo o uso de drogas e consumo de álcool, busca pelo isolamento e retração, dificuldade de relacionamento escolar e social, déficit de atenção por hiperatividade, dentre outros (MILLER, 2002).

3.3. Violência Sexual

Em termos de definição, a violência sexual é todo o ato ou jogo sexual entre um ou mais adulto e uma criança e adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança/adolescente, usando coação, chantagem para obter a satisfação sexual, ou seja, obriga outra ao ato sexual contra a sua vontade, ou que a exponha em interações sexuais que propiciem sua vitimização, da qual o agressor tenta obter gratificação (MS, 1993).

O abuso ou violência sexual na infância e adolescência é definido, como sendo a situação em que a criança, ou o adolescente, é usado para satisfação sexual de um adulto ou adolescente mais velho, (responsável por ela ou que possua algum vínculo familiar ou de relacionamento, atual ou anterior), incluindo desde a prática de carícias, manipulação de genitália, mama ou ânus, exploração sexual, voyeurismo, pornografia, exibicionismo, até o ato sexual, com ou sem penetração, sendo a violência sempre presumida em menores de 14 anos (ABRAPIA, 1997).

É importante destacar que no caso desse tipo de violência, a criança e o adolescente são sempre vítimas e jamais culpados, e que essa é uma das violências mais graves pela forma como afeta o físico e o emocional da vítima, além de envolver o silêncio. Este mantido tanto pelo parceiro /cônjuge do agressor, como pela criança/adolescente vítima, podem durar anos, se não houver uma intervenção, vez que ambos apresentam inúmeros motivos para mantê-lo (AZEVEDO E GUERRA, 2001).

Um problema desta magnitude é muito difícil, no caso de violência doméstica, ser denunciado, pois, muitas vezes, a violência ocorrida não vem à tona, tanto pelo próprio medo do indivíduo vitimizado, como por falta de conhecimento de seus direitos. Então, a vítima termina se conformando com a situação, e aceitando ser merecedora da violência. E os indivíduos que assistem a prática ficam com receio de denunciar por ser seu familiar/parente, contribuindo com o pacto do silêncio (VERONESE E COSTA, 2006).

Desta forma, para que ocorra a quebra deste pacto de silêncio é necessário mudanças nas relações familiares (valores culturais e sociais), o que não é fácil, visto que a ligação dos laços familiares é a base protetora da prole, e com esta ruptura a relação de hierarquia de pai e filho se deteriora, resultando em insegurança e consequentemente: o medo de denunciar (FURNISS, 1993).

O silêncio perdura tanto, pelo fato da própria família manter, seja pelo alto grau de reprovação, seja pelo próprio tabu que a sociedade impõe sobre a vítima, que ainda pode ter uma continuidade maior, visto que os profissionais como os psicólogos podem mantê-lo devido ao sigilo de profissão (por exemplo: os professores por medo de envolvimento), e assim sucessivamente, formalizando, um ciclo contínuo e vicioso (GAUDERER E MORGADO, 1992).

Podemos citar como sinais de socorro: excessivos interesses ou incômodo fora do normal por assuntos de natureza sexual; problemas em dormir, pesadelos; depressão e incômodo em contatos físicos; comentário de que seu corpo está sujo; manifestação de medo que haja algo errado com seus órgãos genitais; dificuldade em ir para a escola; mudança súbita na conduta de comportamento; agressividade; desenhos, jogos ou fantasias de atos de abuso sexual; comportamento suicida; medo fora do normal de uma determinada pessoa ou de certos lugares que já frequentou; tentativas de fazer com outra criança atos de natureza sexual; revelar conhecimento específico de atos sexuais; brincar de forma inapropriada com brinquedos; masturbação excessiva; desenhos assustadores, ou em que são utilizados excessivamente, cores preta e vermelha; sono excessivo; falta de controle dos esfíncteres; feridas na região anal ou genital; irritação ou infecção; aparecimento de alguma doença sexualmente transmissível; coceira fora do normal na região anal ou genital; hemorragia perto da região genital (ZAMO, DIAS E RAIMANN, 2004).

No quadro n. 4 assinalamos sucintamente, os indicadores da violência doméstica, no intuito de visualizar melhor os principais sinais de socorro das vítimas desta prática.

QUADRO 4. SINAIS DE SOCORRO DAS VITIMAS (CRIANÇAS E ADOLESCENTES) MAIS COMUNS

Sinais de socorro das vitimas (crianças e adolescentes)
1) excessivos interesses ou incomodo fora do normal por assuntos de natureza sexual; 2) problemas em dormir, 3) pesadelos; 4) depressão e incomodo em contatos físicos; 5) comentário de que seu corpo está sujo; 6) manifestação de medo que haja algo errado com seus órgãos genitais; 7) dificuldade em ir para a escola; mudança súbita na conduta de comportamento; 8) agressividade; 9) desenhos, jogos ou fantasias de atos de abuso sexual; 10) comportamento suicida; 11) medo fora do normal de uma determinada pessoa ou de certos lugares que já frequentou; 12) tentativas de fazer com outra criança atos de natureza sexual; 13) revelar conhecimento específico de atos sexuais; 14) brincar de forma inapropriada com brinquedos; 15) masturbação excessiva; 16) desenhos assustadores, ou em que são utilizados excessivamente cores preta e vermelha; 17) sono excessivo; 18) falta de controle dos esfínteres; 19) feridas na região anal ou genital; 20) irritação ou infecção; aparecimento de alguma doença sexualmente transmissível; 21) coceira fora do normal na região anal ou genital; 22) hemorragia perto da região genital.

Fonte: Zamo, Dias e Raimann (2004; p. 103).

Os estudos relativos ao abuso sexual apontam como possíveis causas os “fatores culturais” que recaem sobre o incesto e os “fatores relacionais” ligados a “dependência social e afetiva entre os membros da família, o que dificulta a notificação e perpetua o muro de silêncio” (ABRAPIA, 1992, p. 16-17) As crianças que sofrem este tipo de violência estabelecem, por norma, uma conduta do silêncio, por medo, culpa ou vergonha (AZEVEDO E MAIA, 2006).

3.4. Negligência

A negligência é o descaso ou omissão dos pais, para com os seus filhos, ou ainda, ausência de auxílio financeiro, expondo a criança e o adolescente em situação precária: desnutrição, baixo peso, doenças, falta de higiene, desajuste, vestimenta inadequada, abandono, privação de medicamentos, e ainda pode ser percebida através das constantes faltas às aulas na escola, etc. É ainda a omissão de responsabilidade de um ou mais

membros da família em relação a outro, sobretudo àqueles que precisam de ajuda por questões de idade ou alguma condição física, ou seja, é o descuido propriamente dito (MS, 2001).

Outra definição para negligência é a ausência dos cuidados físicos, emocionais e sociais, em função da condição de falta de assistência de que a família é vítima. Mas, também pode ser expressão de um desleixo propositadamente infligido em que a criança ou o adolescente são mal cuidados, ou mesmo, não recebem os cuidados necessários às boas condições de seu desenvolvimento físico, moral, cognitivo, psicológico, afetivo e educacional (AZEVEDO E GUERRA, 2001).

Em outro entendimento, negligência, é o não atendimento das necessidades básicas da criança, em variados níveis de gravidade. É uma das formas mais frequentes de maus tratos que há bem pouco tempo vem sendo reconhecida como tal. Incluída no cotidiano de muitas famílias ou instituições, faz parte do contexto do que os adultos supõem ser seu direito de escolher, na maioria das vezes sem questionamentos à qualidade de vida dos que deles dependem. Assim, *omissão do cuidar* constitui uma característica bastante pertinente neste tipo de violência, vez que implica na qualidade de vida dos indivíduos (vítimas) desta prática, interferindo no seu desenvolvimento sadio, ferindo as normas básicas (PFEIFFER E CARDON, 2006).

A negligência ainda pode ser moderada¹ ou severa² e não é devida a falta de recursos econômicos, configura-se negligência quando os pais falham de forma abusiva, nas questões de se vestir, medicar, alimentar e evitar acidentes, colocando em risco o seu crescimento e o desenvolvimento (BAZON, 2008).

Não se pode avaliar o fenômeno da negligência familiar em situação de vulnerabilidade social sem ter em consideração a influência dos fatores sociais, políticos e econômico (MILANI E LOUREIRO, 2008). Partindo deste princípio, os problemas de ordem social desestruturam a dinâmica familiar e podem provocar a negligência (SANTOS; FERRIANI, 2007). Não obstante, quando se consegue minimizar as dificuldades sociais, a negligência tende a desaparecer. Por outro lado, a ideia que a

¹Negligência moderada ocorre quando nos lares de crianças submetidas a estas práticas existem alimentos, estão cozidos, mas com balanceamento errado; há sujeira nas casas, mas sem as características do tipo anterior, há algumas roupas limpas, as crianças são deixadas sós por algumas horas os pais ignoram, por exemplo, um resfriado crônico, mas levam ao hospital para emergências (BRAUN, 2008).

²Negligência severa ocorre quando nos lares das crianças submetidas a estas práticas os alimentos nunca são providenciados; não há roupas limpas; o lixo se espalha pelo chão; há fezes e urina pela casa; não existe rotina para as crianças..., podendo vir a falecer de inanição, de acidentes (BRAUN, 2008).

situação econômica não pode ser considerada como fator determinante da negligência familiar (FERRARI E VECINA, 2002). Este pensamento serviu para comprovar que, nas famílias de classe média com escolaridade superior, a negligência também está presente (GOMIDE, 2006).

Com isso, por norma, a família negligente, apresenta um número crescente de filhos, que na sua grande maioria não são planejados, ocasionando limitações financeiras que a obrigam a depender de benefícios e programas sociais; estrutura psicológica desorganizada com baixa autoestima acrescida de impulsividade proveniente do uso abusivo de drogas ilícitas; alto índice de estresse, decorrente das dificuldades sociais; e pouca afetividade para com as suas crianças e adolescentes, o que provoca a formação de problemas comportamentais (SCHUMACHER *et. al.*, 2001).

3.5. Síndrome de Münchausen

A Síndrome de Münchausen, na variante por procuração (SMPP) é uma forma de abuso na infância, referida pela primeira vez, por Meadow, em 1977 e referida como uma desordem psiquiátrica (MEADOW, 1995).

Nesta síndrome, a doença é quase sempre arquitetada pela mãe (embora ocasionalmente tenha a participação simbiótica do filho) que, de forma persistente ou descontinuada, simula sintomas no seu filho, fazendo com que este seja considerado doente, colocando-o em risco. A doença é encarada como uma grave perturbação da personalidade, e, como tal, o seu tratamento é muito difícil e o prognóstico reservado (FELDMAN, 2004).

A doença deve ser considerada como forma de violência contra a criança, pois além da violência física para provocar os sintomas, há a violência psíquica pelas interações desnecessárias e repetidas que a privam de um cotidiano normal, além de submetê-la à sensação contínua de fragilidade e vulnerabilidade por ser portadora de doença crônica ou cíclica que sequer existe, bem como a múltiplos procedimentos, às vezes invasivos e dolorosos (MINAYO, 2002).

Ao contrário da denominada violência clássica contra crianças, as mães portadoras da síndrome de Münchausen por procuração, não são violentas nem negligentes com os seus filhos (BRITO *et. al.*, 2005).

3.6. Violência Simbólica

Outro tipo de violência bastante presente na categoria da violência doméstica é a violência simbólica. Este tipo traz à tona a verdadeira forma de violência, que não se resume apenas em física, psicológica e sexual, mas em simbólica. Este tipo de violência é o meio de exercício do poder simbólico, ou seja, é a forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada seja esta econômica, social ou simbólica e que se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, induzindo o indivíduo a se posicionar no espaço social, seguindo critérios e padrões do discurso dominante. (BOURDIEU, 2010).

Este tipo de violência constitui a principal espécie, pois, é a forma mais difícil de ser identificada, vez que acarreta “submissão, livre aceitação de consciência dominada, baixa estima, medo, busca pelo isolamento, confusões com o universo interno e suas próprias leis e falta de desejo de perspectiva e de projeto” (IDEM, p.53). A violência simbólica é a forma de violência invisível, fruto do sofrimento calado e contido das crianças vítima de diversas situações desfavoráveis e preconceituosas, que terminam por formalizar esta tendência natural na sociedade e nas instituições, dificultando a socialização e a inclusão da mesma no meio escolar e social (CUNHA E PINTO, 2008).

Após esta caracterização e das principais modalidades existentes da violência doméstica sobre as crianças e adolescentes, convém despertar para o fato de estas não serem categorias estancadas. Em vários estudos já foi constatado que a criança vítima desta prática, experimenta recorrentemente variadas formas de violência, e que o abuso emocional concorre a todas as outras formas de maus tratos. Como podemos verificar, a maioria das crianças é referenciada como alvo de variadas formas de violência, o que agrava os efeitos da vitimação. A violência praticada sobre a criança tem frequentemente um cunho repetitivo e gradual, agravando as sequelas deixadas na mesma, com reflexos a curto, médio e longo prazo, estando ainda na base de uma alta taxa de morbidade (CANHA, 2003).

Além de poderem ser vítimas diretas de violência, as crianças podem também ser vítimas indiretas, ao testemunharem a violência conjugal entre os pais. Na verdade, os maus tratos infligidos à criança coexistem muitas vezes com situações de violência conjugal, causando nestas crianças uma dupla vitimação (SANI, 2002).

Outro fato que nos chama a atenção são os aspectos culturais que também devem ser levados em conta. Há casos em que a criança é considerada propriedade dos pais e o castigo físico é tido como recurso pedagógico. Nesses casos, o lar já não é o local de segurança, como deveria ser, ou seja, a violência física é utilizada como forma de educação, sob a ótica do cuidador (agressor) que apresenta explicações sobre o ato de bater ou espancar, motivado por dificuldades sociais, dificuldades no dia a dia, nas relações familiares e com a criança. Sendo assim, a criança, o principal motivo de culpa pelos seus problemas (CORDEIRO; SANTOS; RICAS E DONOSO, 2008).

Tendo em vista, as definições e os tipos de violência doméstica, percebemos quão são inúmeras as características presentes nestas manifestações. Então, para focar de uma forma mais clara o nosso objeto de estudo, faz-se necessário apresentarmos abaixo as principais características da violência doméstica e suas implicações no intuito de qualificar melhor o fenômeno.

QUADRO 5. CARACTERÍSTICAS PRESENTES NOS TIPOS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Características principais	Implicações
- Uso da força	Dano físico que cause dor.
- Dominação	Poder de ordem (imposição de ordem – hierarquia) dominador/dominado.
- Agressão ou agressividade	Conduta que causa dano (humilha).
- Brutalidade	Castigar com rudeza, grosseria, sem nenhum respeito.
- Disciplina	Corrigir extrapolando o limite da educação
- Opressão	Sufocar, esmagar, aprisionar a vítima.
- Silêncio	Pacto de submissão, medo e passividade com relação ao problema.
- Ciclo continuo	Situação viciosa de natureza repetitiva que estimam a reincidência.
- Omissão do cuidar	Falta de qualidade de vida para a criança e o adolescente.
- Negatividade	Clima negativo em torno da criança.

Fonte: Azevedo e Guerra (2000); Charlot (2002); Ferreira (2002); Bampi (2007); Minayo (2007); Assis e Avanci (2012).

Diante deste fenômeno de grande relevância e difícil compreensão, por apresentar tantas lacunas, é fundamental para os profissionais da educação e da saúde que se atinem, tanto a necessidade de saber identificar os indicadores da violência doméstica, como para quando devemos desconfiar da existência desta prática, nas crianças e adolescentes, visto que tais indicadores correspondem aos sinais de socorro dessas vítimas.

É importante enxergar que qualquer manifestação de violência, traz sempre atrelada consequências para a criança ou o adolescente que a vivencia. Daí é necessário que pais e profissionais, assim como educadores, médicos e assistentes sociais, enfim, todos os profissionais multidisciplinares, estejam preparados para perceber os sinais de violência emitidos pelas vítimas, ajudando assim, a romper a barreira do silêncio e evitando que este ciclo continuo se perpetue (MOURA *et. al.*, 2008).

Cabe ressaltar que estudo realizado sobre o impacto da violência conjugal na saúde mental das crianças, em três escolas públicas de porte médio no estado de São Paulo, os dados estatísticos confirmam, os dados da literatura estrangeira, indicando a presença de altos índices de violência resultante da relação entre pais e filhos (71% das famílias do grupo estudado apresentaram crianças com características de comportamentos problemáticos, tais como: de depressão, agressividade, isolamento e baixa autoestima). Desta forma, o comportamento agressivo pode ser entendido como “um pedido de ajuda” das vítimas, já que a apresentação deste tipo de comportamento pode ser considerada um indicador que a criança se encontra em “situação de risco”, frente à exposição de violência severa (CORRÊA E WILLIAMS, 2000; p. 235).

Algumas características familiares podem ser consideradas como fatores de risco para a ocorrência de violência entre seus membros, e consequentemente para o agravamento das situações. Dentre as inúmeras existentes, podemos citar: 1) Famílias baseadas numa distribuição desigual de autoridade e poder, conforme papéis de gênero, sociais ou sexuais, idade, etc., atribuídos a seus membros; 2) Famílias cujas relações são centradas em papéis e funções rigidamente definidos; 3) Famílias em que não há nenhuma diferenciação de papéis, levando ao apagamento de limites entre seus membros; 4) Famílias com nível de tensão permanente, que se manifesta através da dificuldade de diálogo e descontrole da agressividade; 5) Famílias com estrutura de funcionamento fechada, onde não há abertura para contatos externos, levando a padrões repetitivos de conduta; 6) Famílias que se encontram em situação de crise, perdas (separação do casal, desemprego, morte, migração e outros); 7) Baixo nível de desenvolvimento da autonomia

dos membros da família; 8) Presença de um modelo familiar violento na história de origem das pessoas envolvidas (maus tratos, abuso na infância e abandono) Maior incidência de abuso de drogas; 9) História de antecedentes criminais ou uso de armas; 10) Comprometimento psicológico/psiquiátrico dos indivíduos; 11) Dependência econômica/emocional e baixa autoestima da parte de algum (uns) de seus membros, levando à impotência e/ou fracasso em lidar com a situação de violência. (MS, 2002, p.23).

Reforçando e ampliando a explicitação destes fatores de risco que influenciam o risco da ocorrência da violência doméstica, apresentamos a seguinte formulação: a) *fatores individuais*: subdivididos em variáveis da criança (temperamento, prematuridade, nível de atividade, etc.) e variáveis dos pais (história de abuso, alcoolismo ou uso de drogas, características de personalidade, etc.); b) *fatores da família*: padrões de comunicação, habilidade de resolver conflitos, sistema de apoio, estrutura hierárquica, e outros; c) *fatores da comunidade*: valores e posturas quanto a direitos de crianças e direitos dos responsáveis, disciplina das crianças, convicções religiosas, serviços de apoio governamentais e não governamentais, e outros; d) *fatores da sociedade*, subdivididos em variáveis políticas (utilização de força para resolver problemas sociais, compromisso para com direitos da criança e do adolescente, etc.), variáveis econômicas (nível de pobreza, taxa de mortalidade infantil, urbanização, etc.) e variáveis sociais (trabalho infantil, direitos da mulher, taxa de alfabetização, etc.). (FAHLBERG, 1997, p.3).

Com isso, percebemos que por trás de toda esta prática existe um ciclo vicioso que vem se perpetuando por longas datas, e um pacto de silêncio que é necessário ser quebrado, com intuito de coibir a criminalidade e punir os verdadeiros agressores.

4. PERFIL DO AGRESSOR E DA VÍTIMA

O perfil do agressor, parte do pressuposto de duas palavras chaves: *poder* e *dominação*. O agressor é formado ao longo da construção histórica de geração para geração, ou seja, o agressor de hoje foi à criança maltratada de ontem. Esta prática tem início com a vitimização da criança, com relação ao adulto. Assim, o adulto impõe o poder sobre a vontade e o desejo da criança, dominando-a. E a criança automaticamente ocupa o lugar de submissão, formalizando uma relação de poder do dominante sobre o dominado (SAFFIOTI, 2007).

A partir desta interpretação de poder e dominação, é interessante ressaltar que o agressor independe de classe social, gênero ou raça, visto que o indivíduo basta ter a imposição de autoridade superior sobre o ser dominado. Desta forma, “a vitimização tem sua raiz numa ordem social iníqua, na qual as relações sociais são permeadas pelo poder de autoridade e não pelo poder social” (IDEM, p. 15).

Como podemos notar, não existe um perfil bem definido de agressor, pois eles estão em todas as classes sociais. De uma forma geral, podemos caracterizar o agressor como: a) imaturos emocionalmente ou por baixa idade; b) dominadores ou autoritários, que mantêm o domínio de toda família, limitando o convívio social; c) pessoas oriundas de famílias com histórico de violência, e com histórico de violência na sua vida pessoal; d) apresentam dificuldades de socialização; e) mães portadoras ou com histórico de depressão pós-parto; f) dependentes de álcool e/ou drogas; g) demonstram desprezo pelo sexo oposto ou pelos filhos; h) podem ser portadores de distúrbios de comportamento ou doença mental (doença cultural coletiva ou questão cultural); i) são geralmente pessoas inseguras e que apresentam ciúmes obsessivos; j) progressão da violência (a agressividade vai aumentando gradualmente); l) nível ocupacional reduzido, m) falta de paciência; n) apresentam irritabilidade, dentre outras (AZEVEDO E GUERRA, 2001).

De uma forma geral, a literatura sobre a especialidade refere que os mais prováveis executores da violência física são a mãe (25,8%) e o pai (24,6%), seguidos pelo namorado da mãe (8,6%) e pais adotivos (4,1%). Quando múltiplos agentes de abuso estão envolvidos, eles são com maior probabilidade a mãe e seu namorado ou ambos os pais naturais. Embora as mães sejam as mais frequentes idealizadoras de abusos, os homens constituem mais da metade dos executores de abusos. Os homens têm maior tendência a lesar fatalmente as crianças (JOHNSON, 1990).

Os estudos realizados por uma equipe chefiada por Dukarm (1995) vêm provar que um dos fatores mais comuns que contribui para os comportamentos violentos é o uso abusivo do álcool, bem como o uso e o tráfico de drogas. Associados à violência podemos ainda referir a pobreza e o racismo. Na verdade, os problemas relacionados com a sobrevivência econômica e as barreiras raciais também desempenham papel significativo no estado emocional e no comportamento de uma pessoa (IDEM).

É importante salientar que os agressores não possuem necessariamente um perfil de doentes mentais, pelo contrário são vistos de fora como pessoas responsáveis, dedicados, carinhosos e cidadãos exemplares. Daí a necessidade de estarmos atento para

os sinais de alerta relativos ao comportamento dos responsáveis, tais como: menosprezo e desatenção para com a vítima; responsabilização da vítima por problemas familiares; rigidez ou permissividade; excesso de zelo ou indiferença; privilégio para a vítima (compra do silêncio); acusações à vítima de práticas que considera inadequadas, inclusive promiscuidade e sedução, ameaça, chantagem, cerceamento de contatos sociais; explicações inconvincentes sobre as lesões que a vítima apresenta; antecedentes de vitimização (DESLANDES, 1994; GIFFIN, 1994).

Por outro lado a vítima de violência doméstica apresenta um perfil diferente do agressor, mas bastante comum nestes casos, com as seguintes características: são indivíduos envergonhados; com dificuldades de reação; calados; conformados; passivos; deprimidos; altamente dependentes emocionalmente, e muitas vezes, dependentes financeiramente; com medo; com autoestima deteriorada; dentre outras (LYNCH, 2006).

Com relação à violência doméstica sexual, o modo de agir dos abusadores é muito similar entre suas vítimas. Geralmente eles escolhem as crianças que apresentem característica de vulnerabilidade potencializada, ou seja, as com idade menos avançada, que demonstram timidez, que têm dificuldade na comunicação, etc. A partir de então, estabelecem uma relação estreita de confiança e favoritismo com o menor, para que se sinta importante e amado. A criança é alienada da convivência com os demais familiares e, aos poucos, é introduzida nas conversas sobre sexo, culminando com a prática do abuso (LAMOUR, 1997).

No caso da violência doméstica física o agressor transforma a criança no símbolo das pressões, ou seja, descarrega nelas todas as suas frustrações sobre a forma de maus tratos, não só físicos, como também psíquicos, fazendo da criança sua válvula de escape, exercendo, assim, o seu poder de dominação (CORDEIRO, 2006).

Na mesma vertente, os pais que agredem fisicamente e emocionalmente os seus filhos, têm dificuldades em demonstrar preocupação pela criança, ou seja, tratam com apatia, são incapazes de consolar, de dar zelo ou carinho à criança. Pelo contrário, são capazes de criticar o seu comportamento e demonstrar raiva com a situação ocorrida. Isto acontece, porque os pais têm a percepção de que a criança se magoou para atingir o pai/mãe diretamente, sendo incapazes de se preocupar com as necessidades do seu filho (WONG, 1997, p.385).

Ainda é muito comum, os progenitores maltratantes criticarem negativamente as atitudes e as condutas do seu filho, diminuindo, desta forma, a capacidade da criança

realizar procedimentos positivos. Assim, os modelos críticos e destrutivos infiltrados dentro do seio familiar vão refletir no comportamento escolar, o que origina o insucesso escolar constante, que a criança é incapaz de ultrapassar sem ajuda (AZEVEDO E MAIA, 2006).

Estas crianças e adolescentes que sofrem os tipos mais comuns de maus tratos desenvolvem inúmeros tipos de consequências. Estas consequências são diferentes porque variam conforme a etapa do desenvolvimento destes, podendo ter início desde a fase da lactação até a formação da personalidade, desencadeando deficiência mental, distúrbios afetivos, tendências antissociais, dependência patológica, arrogância, surtos de violência, entre outros desajustes (WINNICOTT, 2001).

Assim, a violência doméstica persiste porque tanto os agressores como suas vítimas tendem a aceitar a situação, e conviver com ela, como se fosse algo normal, natural e inevitável, mesmo que determinem riscos significativos para ambos, vez que para a vítima esta conduta ou modelo reproduzido pelo agressor significa o modo de resolver os conflitos existentes no âmbito doméstico, enquanto para o agressor tal conduta representa força e poder de autoridade como forma de educar, resultando na vivência de abusos físicos e psicológicos (DIAS, 2004 a).

5. AS RESPOSTAS DO SISTEMA LEGAL À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A história da criança, ao longo do processo civilizacional tem sido permeada por várias formas de violência (física, psicológica, sexual, simbólica, dentre outras), além de uma ordem de dominação e submissão. Muitas legislações foram criadas no Brasil e mundialmente, como forma de punição para comportamentos que representassem ameaça que foram sendo aprimoradas com o passar dos anos, assim, como a forma de pensamento sobre a criança e sua educação. Desta forma, o que antes não era considerado crime passou a ser imputado com sanções mais severas, nos meados dos anos 80 do século XX (MUZA, 1994; SANTOS E ARGGERI, 1994).

Mundialmente, no séc. XIX foi que a criança veio ocupar a posição central na família, passando a ser objeto de investimento afetivo, econômico, educativo e existencial, estabelecendo um laço de afetividade entre pais e filhos criados pela igreja. Esta relação perdurou durante todo o século, inclusive até o início do séc. XX período que a criança era vista como instrumento de poder e domínio da igreja (ÀRIES, 1990).

Por outro lado, no Brasil salienta que a chegada da visão jurista da criança com a fundação de um juizado de menores em 1923, e posteriormente o surgimento do primeiro Código de Menores em 1927, são ações que mostram uma condensação de fatores históricos que vinham ocorrendo desde as primeiras décadas de 1800, em debates médicos, em que a criança não estava dissociada dos problemas sociais mais amplos. Do ponto de vista jurídico as questões residiam, inicialmente, na questão da responsabilidade penal aos 14 anos. Porém os problemas sociais como a pobreza, mendicância e a escravidão urbana, em meados do século XIX, trouxeram a discussão da infância para outras instituições e para o legislativo que passou a encarar a criança como um problema social (MARTÍNEZ, 1997).

Com isso, a legislação garantidora dos direitos supracitados é bastante recente na sociedade brasileira. Antes do surgimento da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e Adolescente, no Brasil, as relações familiares eram reguladas pelo Código Civil de 1917, e crianças e adolescentes situavam-se no sistema jurídico como meros apêndices de seus genitores. Já as crianças e adolescentes considerados em situação irregular (órfãos, carentes ou infratores) eram de responsabilidade exclusiva do Estado, que os confinava, literalmente, nos antigos orfanatos, excluindo-os do convívio social, como forma de evitar que sua situação irregular os levasse, necessariamente, a delinquir (AZEVEDO E GUERRA, 1995).

No advento da Carta Magna de 1988, no Brasil as crianças e adolescentes tiveram o início de garantias protetivas, incluindo direitos e deveres dos pais para com os filhos, que com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, se instituiu em lei específica de proteção integral impedindo que a criança fosse considerada algo raro e meramente insignificante, despertando tanto preocupações por parte da sociedade como por parte do próprio Estado (BITENCOURT, 2009).

Com a introdução do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), no Brasil, as crianças deixariam de ser meramente uma coisa para serem consideradas sujeitos de direitos e garantias assegurados pela nova Lei. Erradicando, desta forma, a violência infanto-juvenil mascarada pela própria sociedade e negada pelo primeiro grupo social do indivíduo (família). E, contudo, assegurando de forma integral e especializada os direitos, mudando a forma de situação irregular em que a criança e o adolescente ficavam expostos, para a situação regulamentada. Apesar dessa legislação ser bastante atualizada e pertinente, nos dias atuais, vez que prioriza a criança e o adolescente como sujeitos de

garantias, ainda muitas crianças sofrem por não ter seus direitos atendidos, tanto no âmbito familiar, como na dimensão do Estado através das políticas públicas. (SCHRAIBER, 1996).

Na mesma vertente, foram criadas, legislações específicas internas, também voltadas à proteção integral de crianças e adolescentes que foram sendo produzidas, não só no Brasil, como também em outros países, como: (Portugal, França, Espanha, dentre outros), visto que o fenômeno da violência doméstica passou a ser reconhecido como problema social que violava os direitos básicos do indivíduo, e que era dever do Estado assegurar tais direitos. Embora estas medidas legislativas específicas de cada país apresentadas possam ter surgido da crescente consciencialização pública para um fenômeno em que era necessário intervir ao nível legal, elas também vão ao encontro de um conjunto de recomendações internacionais produzidas neste domínio, ou seja, obedecem a normas internacionais e acordos firmados por meio de Decretos e Convenções, a fim de garantir a proteção integral e impedir a violação dos direitos humanos (DIAS, 2008).

Contudo, as leis ocupam um campo vasto, e estão expressas, na Constituição, ECA, LDB, Decretos, etc., e como podemos perceber estas normas asseguram amplamente os direitos das crianças. Por isso, não precisamos de mais leis, o que precisamos é que estas que existem, sejam cumpridas pelo próprio Estado, poder garantidor, e pelos membros da nossa sociedade.

No que concerne à situação de violência doméstica infantil registrada, no Brasil, apenas, recentemente se iniciou uma conscientização a esse respeito, mas ainda as informações estatísticas e epidemiológicas sobre maus-tratos são insuficientes, em parte, pela falta de notificação, pelo temor ante as implicações legais e pela dificuldade em se diagnosticar corretamente casos suspeitos, tendo vista que de cada situação de violência contra criança registrada, pelo menos vinte ficam no anonimato de acordo com dados fornecidos pelo Centro Brasileiro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CÔRREA E COL., 2002).

É urgente que programas de proteção sejam instituídos, no que tange a violência doméstica infantil. A adoção de políticas públicas para o enfrentamento do fenômeno é de responsabilidade do Estado, mas a provocação das ações é de interesse de toda a sociedade. Daí a importância da sociedade junto ao poder público, na busca de soluções, visto que o interesse é coletivo. (MARTINS, 2008).

Embora ainda escassa, a literatura produzida sobre o tema (políticas públicas preventivas), estas podem ser aplicadas em três níveis e em ações preventivas. Divisão de caráter mais pedagógico do que factual, classificando como nível primário, a prevenção de caráter abrangente, com extenso raio de ação, dirigindo-se ao conjunto da população, e incluindo a produção legislativa, a implementação de programas educacionais e a normatização de ações efetivas que possam evitar a eclosão de focos de violência (LIDCHI, 2011).

No nível secundário, a prevenção da violência doméstica se constitui em ações que visam à identificação precoce da chamada “população de risco” (abuso, alcoolismo e desemprego), objetivando evitar a eclosão do fenômeno. Programas de treinamento dos agentes públicos em geral e em especial de saúde, educação, justiça e segurança são imprescindíveis para estimular ações de respeito à criança e ao adolescente, como “sujeitos de direitos, sem tolerância para com a violência, em qualquer das suas manifestações – inclusive aquela reputada como pedagógica” (IDEM, p. 46).

Já a prevenção terciária se constitui na intervenção em situações de violência já instalada, visando à cessação imediata da agressão e redução das perversas sequelas do processo de vitimização (consequências provocadas pela violência doméstica). Fazem parte da estratégia “programas de reabilitação física e social e intervenções terapêuticas individuais e familiares que auxiliem no processo de recuperação da autoestima e do seu lugar no ambiente familiar e comunitário” (IDEM, p. 47).

Para que haja políticas públicas efetivas é imprescindível que se tenha consciência do grau de incidência da violência nas famílias brasileiras; de onde existe a maior concentração do fenômeno e de quais os fatores que levam os pais e responsáveis a vitimizarem os filhos, dentre outras informações que direcionem os recursos financeiros para programas efetivos, em consonância com a realidade de cada local. Mas, para isso, o Governo Federal, bem como os Estaduais e Municipais, devem investir em pesquisas de campo, no levantamento de dados acerca da violência no Brasil, sobretudo diante da precariedade desse tipo de informação no território nacional (BAZON, 2010).

Partindo do pressuposto que a violência doméstica é um problema que interfere também, no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes, o Ministério da Educação do Brasil (2008), propôs uma escola numa visão ampliada deve ser parte integrante nas redes de proteção aos direitos destes indivíduos, seja, através de diálogo, ou de políticas educativas, isto é, colocando em prática o acréscimo (Lei nº 11.525) da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394), a inclusão de conteúdos que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental, com o intuito de esclarecer e integrar no cotidiano da visão das crianças e adolescentes, estes como sujeitos de direitos, mobilizando os valores e regras para zelar não só a saúde integral destes, mas também auxiliar- los, no enfrentamento do problema (LUCKESI, 2006).

Contudo, a prevenção da violência doméstica, nas escolas é de extrema importância, visto que são nas salas de aulas que as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo, e é também neste local que o individuo demonstra sinais de alerta dos problemas acarretados. Como também são de extrema importância os profissionais de saúde contribuir com o diagnóstico preciso e a notificação as autoridades. Daí, a necessidade dos profissionais da educação e da saúde estarem habilitados e capacitados a identificar, e se possível, desenvolver estratégias para solucionar o problema (BRINO, 2011).

Como podemos verificar a participação de todas as equipes multidisciplinares são necessárias para a prevenção desta criminalidade. A própria comunidade deve ajudar através de trabalhos voluntários com as famílias, seja promovendo oficinas de como educar e disciplinar os filhos, seja promovendo palestras, ou ainda, criando grupos de autoajuda, com o intuito de conscientizar as famílias dos efeitos da violência doméstica (MINAYO,2010).

Com isso, é fundamental à resposta do sistema jurídico legal para erradicar a violência doméstica acoplada à implementação de políticas públicas eficazes, vez que esta problemática aflora toda sociedade, e apesar de ser um crime previsto em leis, crianças e adolescentes ainda continuam sendo marginalizados todos os dias na nossa sociedade.

6. CONSEQUÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Vários são os autores que apontam relevância para as consequências sofridas pelas crianças e adolescentes. É quase certeza que, com a decorrência desta prática, o resultado ocasionado implicará numa série de transtornos psíquicos. Por isso, se deve levar em consideração, os impactos da violência, como um problema de infância, visto que seus

efeitos repercutirão em toda a sua vida (PINHEIRO, 2006; MATTIOLI, 2008; DAY *et al.*, 2009).

Não podemos deixar de mencionar que a violência acontece dentro do próprio lar da criança ou adolescente, e que estes atos são praticados na maioria das vezes, pelos pais ou familiares, e que são estes mesmos, que educam e são os responsáveis pelo desenvolvimento da sua personalidade e possivelmente, o espelho para sua formação futura de caráter. Por isso, se torna tão difícil o conhecimento da real magnitude do problema, vez que a vítima tem ao mesmo tempo, o pai/agressor, como figura de proteção e desamparo (VERONESE E COSTA, 2006).

A criança que sofre de violência doméstica nos primeiros anos de vida pode vir a ter o seu desenvolvimento cerebral comprometido. Após um longo período vivenciando ou presenciando a violência, a criança terá seu sistema imunológico e nervoso afetado o que tem como consequência inaptidões sociais cognitivas. A maioria destas crianças apresentam problemas sociais e baixa autoestima o que leva a descuidar-se do seu próprio corpo e, a longo prazo, podem dar origem a alucinações, baixo desempenho no trabalho e até criar problemas de violência em futuros relacionamentos futuros (MARKHAM, 2000).

De uma forma geral, esta criança muitas vezes, na sua vida adulta não consegue ser bem-sucedida, o que vai acarretar muitos custos a sociedade. A prova está que, uma parte significativa da população encarcerada sofreu alguma espécie de violência na infância. E o grande problema está no fato de o agressor ser por norma, alguém muito próximo da criança (ALGERI, 2001).

Quando se leva em consideração o incesto ou abuso incestuoso, este tipo de violência doméstica deixam marcas ainda mais profundas na personalidade da criança e do adolescente, podendo ou não ser ocasionada com o uso da força, visto que muitas vezes, podem ser ocasionadas mediante ao jogo da sedução. E esta prática é a mais difícil de ser descoberta, pois, depende da criança pedir ajuda ou não, podendo durar anos. Já que na maioria das vezes, este filho desenvolve a patologia do vínculo pai – mãe, além de carregar consigo o peso da união dos pais, achando que ele é o elo entre os dois (VIODRES E RISTUM, 2008).

A violência física é a agressão mais comum, e a que deixa consequências mais visíveis nas crianças. Neste tipo de manifestação, os objetos mais utilizados pelos agressores, são o: cinto, vassoura, panelas, martelos, etc.. Como também os principais

efeitos que englobam esta modalidade, tais, como: queimaduras com pontas de cigarro, queimaduras com água quente, privação de comida e água, etc.(MINAYO, 2002).

As sequelas psicológicas do abuso são consideradas grandes e mais graves que seus efeitos físicos, visto que acarretam problemas futuros, ainda mais preocupantes, tais como: baixo rendimento escolar, conduta agressiva, depressão, fobia, estresse pós-traumático, culpa, irritação, desamparo, doenças somáticas, distúrbios do sono, tendência o suicídio e consumo de álcool e drogas (GABEL, 1997).

As consequências assumem características próprias de quadros traumáticos tanto na infância como na vida adulta, ocasionados por danos físicos e psicológicos. As consequências da violência física que atingem diretamente a criança podem ser imediatas, as quais são facilmente identificadas, já que tendem a deixar marcas visíveis como: hematomas, luxações, fraturas, alterações ósseas, alterações neurológicas, entre outros. Por outro lado, a violência psicológica traz consequências de médio e longo prazo deixam traumas emocionais que dificilmente são identificados de imediato, tais como: depressão, pensamentos de suicídio, sentimento de culpa, isolamento, dificuldade de convivência com seus pares, rejeição, visão pessimista de mundo, dependência, atitudes antissociais, desejo de fuga, etc.(SAFFIOTI, 1997).

As principais consequências nas crianças e adolescentes, especificadas em duas modalidades são: sintomas físicos e psicológicos. Os *sintomas físicos* são aqueles que acarretam danos físicos as vítimas, tais como: hematomas, fraturas, queimaduras de cigarro, anorexia, obesidade, distúrbios do sono, distúrbios gastrintestinais e ginecológicos, fibromialgia, fumo, invalidez, doenças sexualmente transmissíveis, disfunções sexuais, gravidez indesejada, traumas físicos, lesões genitais, morte, dentre outros. E os *sintomas psicológicos* são aqueles que interferem não só na capacidade de pensar e agir, como também de tomar decisões para a vida adulta, dentre eles podemos citar: a dificuldade de concentração, de sono, pesadelos, medo, raiva contra ao agressor, problemas de ansiedade, síndrome de dor crônica, depressão, déficit de atenção, fugas de casa, tentativas de suicídio, culpa, comportamento agressivo, dificuldade de relacionamento, quadro histérico grave, dificuldade na área afetiva e de socialização, QI baixo e pior desempenho escolar etc. (ZUZNETSOFF, 1993; p.33).

As consequências físicas e psicológicas resultam em efeitos, como: crescimento deficiente, problemas de saúde, fadiga constante, problemas na conduta, privação cultural, sentimento de rejeição e de menos valor, desnutrição e depressão. Com relação,

às consequências do abuso sexual, estas são diversas e não podem ser levadas em consideração de forma individual, visto que os indicadores de consequências são dependentes um do outro, não podendo desta forma, serem vistos separadamente, pois, têm interligação com outros fatores. Mas, para o presente estudo iremos levar em consideração apenas, as consequências físicas e psicológicas (BRAUN, 2002).

No quadro n. 6 estão dispostas as principais consequências físicas e psicológicas da violência doméstica, as quais quase sempre acarretam sequelas psíquicas e físicas graves, que afeta todos os membros de um núcleo familiar de formas e intensidades diferentes, com potencial também de afetar gerações futuras, desta mesma família. Sendo que alguns destes casos, muitas vezes, passam despercebidos, devido à existência de uma cultura totalmente arcaica e permeados por uma educação de castigos.

Todas estas consequências apresentadas de um modo geral, no quadro em análise, ocasionam quadros depressivos; propensão e abusos de álcool e drogas; danos na estrutura e função do cérebro (como memória, cognição e nas emoções); transtornos de ansiedade, alimentares e dissociativos; hiperatividade e déficit de atenção; transtorno borderline; transtorno de estresse pós-traumático (TEPT); infelicidade generalizada. (MARTINS *et. al.* 2007).

QUADRO 6. CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Sintomas físicos	Sintomas psicológicos	Consequências físicas e psicológicas
Danos físicos	Danos psicológicos	Danos físicos e psicológicos
hematomas; fraturas; queimaduras de cigarro; anorexia; obesidade; distúrbios do sono; distúrbios gastrintestinais; distúrbios ginecológicos; fibromialgia; fumo; invalidez; disfunções sexuais; gravidez; traumas físicos; lesões genitais; morte, dentre outros.	dificuldade de concentração; dificuldade de concentração de sono; pesadelos; medo; raiva contra ao agressivo; problemas de ansiedade; síndrome de dor crônica; depressão; déficit de atenção; fugas de casa; tentativas de suicídio; culpa; comportamento agressivo; dificuldade de relacionamento; quadro histérico grave; dificuldade na área afetiva e de socialização, QI baixo, pior desempenho escolar, etc.	Crescimento deficiente; problemas de saúde; fadiga constante; problemas na conduta; privação cultural; sentimento de rejeição; menos valor; desnutrição; quadros depressivos; abusos de álcool e drogas; danos na estrutura; função do cérebro (como memória); transtornos de ansiedade; alimentares e dissociativos; hiperatividade; déficit de atenção; transtorno borderline; transtorno de estresse pós-traumático (TEPT); infelicidade generalizada.

Fonte: Zuznetsoff (1993); Baun (2002).

Não são apenas sintomas emocionais que podem ser observados em crianças e adolescentes que sofrem violência doméstica. Mas, também, distúrbios psicossomáticos e gastrintestinais crônicos, dores abdominais inespecíficas e asma. Além das vítimas desta prática têm maior probabilidade de manifestarem problemas mentais. Contudo, não são apenas efeitos colaterais. Vai, muito mais, além disso, vez que envolve também efeitos emocionais e psíquicos, dificultando a formação individual e psíquica do indivíduo. (BOGAT *et. al.*, 2006).

As manifestações referentes a estas consequências podem ser divididas em quatro fases: infância, adolescência, fase adulta, e velhice. Cada fase apresenta consequências diferentes e bem marcantes. Na fase infância, as consequências são: insucesso escolar com perturbações do comportamento, fobias em relação à sexualidade; Na fase adolescência, as consequências ocasionadas são: dificuldade na identidade feminina, rejeição a imagem corporal, estados depressivos graves, perturbações, delinquência e prostituição; Já na fase adulta, estas acarretam: crises afetivas frequentes, depressão, disfunções sexuais na relação conjugal e projeção das próprias fantasias incestuosas na vida dos filhos; E na fase velhice, as consequências provocam surtos de angústia e depressão secundária, sobretudo no início da menopausa precoce e falsa de memória (WEISS, 2004).

Não obstante, as consequências dos maus tratos infantis são, em longo prazo, indutoras de desajustamentos emocionais sérios, baixa autoestima e insegurança comportamental, menor rendimento escolar devido às sequelas causadas pelas agressões (MAGALHÃES, 2004).

Os maus-tratos psicológicos ou emocionais podem-se manifestar através de sinais não visíveis, tais como alterações de comportamento, diminuição do rendimento escolar, perda de competências adquiridas anteriormente, atitudes visíveis de sofrimento da criança (AZEVEDO E MAIA, 2006).

Para se chegarem às raízes do problema da violência doméstica é necessário modificar esse mito de família, enquanto instituição intocável, para que os atos violentos ocorridos no contexto familiar não permaneçam no silêncio, mas sejam denunciados a autoridades competentes, a fim de que se possam tomar as providências necessárias (ROSAS E CIONEK, 2006).

Como podemos notar no que tange as consequências da violência doméstica mencionadas anteriormente, fica bem claro quanto incalculável são os danos físicos e

psicológicos, os quais as crianças e adolescentes encontram-se expostos dentro do entorno familiar, comprometendo a base do seu princípio afetivo e seu desenvolvimento cognitivo ao longo da vida. Porém, este comprometimento no desenvolvimento das vítimas é relativo, ou seja, podendo umas internalizarem sentimentos de medo, introspecção, apatia, isolamento, e outras externalizar, conflitos na relação com os demais, repetindo o que vivenciam - ciclo contínuo de violência (CUNHA, 2004).

No entanto, algumas crianças e adolescentes conseguem enfrentar situações de alto risco (vivências traumáticas), de forma positiva, não as levando para a sua vida. Pois, embora convivam com fatores estressantes, como a violência doméstica, por exemplo, estas conseguem encontrar alternativas para superar tais situações (DESLANDES, 1994).

Estes indivíduos que apresentam esta capacidade de em determinados momentos e circunstâncias, lidar com as adversidades, não sucumbindo a ela, são chamados de resilientes. No entanto, isto não quer dizer que eles consigam superar a situação por definitivo, mas, possuem a capacidade de sair-se bem diante de situações difíceis (BARROS, 2005).

Assim, fica evidenciado que para essa superação das adversidades, a criança e o adolescente, necessita de uma base (figura do professor) para firmar esta sustentação. Com isso, o professor não só ocupa o espaço privilegiado como possui um papel fundamental no processo de aprendizagem, visto que o reflexo da violência doméstica implica em deficiência no déficit de atenção, ocasionando a incapacidade de aprender.

CAPÍTULO II

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E IMPACTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

1. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SUA INTERFERÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A interferência da violência doméstica no processo de aprendizagem só poderá ser entendido, se no primeiro momento definirmos aprendizagem, para depois mostrar todo o decurso do processo.

Neste contexto, a aprendizagem “é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal, sendo que o desdobramento criativo se dá através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação”, pois há uma adaptação inteligente quando a assimilação e a acomodação se encontram em equilíbrio (FERNÁNDEZ, 1991, p. 48).

Outra definição para aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades e conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. É importante salientar que a execução de um comportamento é essencial, mas não é isso que afirma a existência de uma aprendizagem. Faz-se necessário que se saiba a natureza do comportamento, bem como, entenda-se o seu processo de aquisição (RIBEIRO; FERRIANI E REIS, 2004).

Aprendizagem é um processo gradativo, ela depende muito da relação com a tarefa e com o professor porque o desenvolvimento da aprendizagem se dá também através do educador e na escola, e não apenas no aluno (FARINATTI E FONSECA, 2000). A aprendizagem ocorre como um processo pessoal no qual as conquistas dependem das motivações e capacidades do indivíduo, além das influências do meio em que vive que podem tanto oportunizar como bloquear a aprendizagem. O autor refere que o processo de aprendizagem ocorre gradualmente, no ritmo de cada indivíduo, que é único (ROSA, 1998).

Para o entendimento de aprendizagem vão ser levadas em consideração duas correntes: sendo a primeira: os estudos de Vygotsky (construtivismo), e a segunda: os estudos de Piaget (equilíbrio).

Na visão de Vygotsky, para a aprendizagem acontecer é necessário fazer uma análise do contexto emocional, das relações afetivas, de modo como a criança está situada historicamente no mundo. Para ele o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que,

de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. As características principais do processo de aprendizagem são: pensamento e motivação (VYGOTSKY, 1991).

As barreiras que impedem o processo do ensino-aprendizagem são: a rejeição, o desprezo, a humilhação, dentre outras. E tais barreiras ocasionam uma baixa estima e insegurança, impedindo a criança e o adolescente de aprender, tendo em vista que o cognitivo encontra-se no mesmo plano da afetividade. Portanto, qualquer problema emocional irá interferir no aprendizado dos indivíduos (JOSÉ E COELHO, 2006).

Com relação às necessidades afetivas quando não satisfeitas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem, e, portanto para o desenvolvimento do aluno. Assim, a criança que é vítima da violência doméstica, acaba por apresentar um déficit de atenção e concentração e um baixo rendimento escolar (MAHONEY E ALMEIDA, 2005).

Os aspectos emocionais estariam ligados “ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento a expressão deste através da produção escolar (...)”. Neste sentido, a dificuldade de aprender pode perfeitamente estar ligada, a algum, aspecto ou problema familiar, ou seja, o não aprender pode estar associado ao sintoma de que algo vai mal nessa dinâmica. Sendo, assim, necessário que a criança e o adolescente tenham um convívio saudável no âmbito familiar, com estímulos positivos, levando em consideração o equilíbrio e o dialogo como base para o seu desenvolvimento (WEISS, 2004).

Partindo deste pressuposto um ambiente familiar hostil e desequilibrado, pode afetar seriamente não só a aprendizagem como também o desenvolvimento físico, mental e emocional de seus membros, uma vez que o aspecto cognitivo e o aspecto afetivo estão interligados. Desta forma, um problema emocional decorrente de uma situação familiar desestruturada reflete diretamente na aprendizagem (ROSAS E CIONEK, 2006).

Em outra vertente, para Piaget (1988), o conhecimento é essencial para toda a construção do intelecto, particularmente na criança e no adolescente, principalmente para se chegar às etapas adultas. E o conhecimento para se chegar ao aprendizado não se dá externamente como um produto acabado e sim “negociado” pelo próprio aprendiz, a partir da dinâmica evolutiva de sua mente. Sendo necessário, para este aprendizado, um ambiente sadio e equilibrado, livre de qualquer conflito interior e exterior, ou seja, destituídas de barreiras que interfiram no desenvolvimento do intelecto (SFORNI E GALUCH, 2004).

Nas situações ocorridas nas salas de aula, estas podem tanto favorecer para que o aprendizado aconteça, tal como nas situações que aumentam a autoestima do aluno, podendo ser em decorrência de elogios, valorização das ideias e comentários positivos. Podem, igualmente, prejudicar a aprendizagem, quando os educadores induzem os alunos a sentimentos de menos-valia (ROSA, 1998).

Vários estudos foram evidenciados, um baixo rendimento acadêmico - nas crianças vítimas de maus-tratos (JOHNSEN, 1994; KENDALL-TACKETT; ECKENRODE E GORE, 1996; LEITER), bem como falta de motivação - para as tarefas escolares (ABER E ALLEN, 1987). Outros estudos demonstraram no passado atrasos no desenvolvimento da competência linguística em crianças maltratadas (SKUSE; BENTOVIM, 1994), tanto no nível da compreensão como no da expressão linguística (CICCHETTI, 1989). A este nível, os estudos têm vindo a caracterizar o discurso das crianças maltratadas, como redundante e pobre ao nível dos conteúdos, sobretudo os de natureza abstrata (CANTÓN; CORTÉS, 1999). E nos dias atuais, estudos caracterizam que crianças com histórico de vida marcada pela violência tendem a viver experiências negativas na escola (SANTOS, 2002). O declínio no desempenho acadêmico da criança vitimizada é uma sequela que vem sendo demonstrada tanto em pesquisas feitas no exterior, como no Brasil (VELTMAN E BROWEN, 2001; PEREIRA E WILLIAMS, 2008).

Desta forma, a partir da análise dos estudos dispostos acima, acredita-se que é possível à visualização significativa que o ambiente familiar das crianças maltratadas exerce, com grande probabilidade, uma influência negativa no desempenho, ao não proporcionar os cuidados necessários à promoção do desenvolvimento sócio emocional, desenvolvimento da conduta, desenvolvimento cognitivo, da linguagem e do rendimento acadêmico, além do desenvolvimento da cognição social, desembocando na inibição da capacidade de aprender e de socializar-se (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2006).

Por outro lado, num estudo realizado no CEIFAR (Centro de Integração Familiar), em 2009, com cinco turmas de professores, crianças e adolescentes, com convívio de violência no âmbito familiar apresentaram vários prejuízos na vida escolar, com reflexo direto no processo de aprendizagem, tais, como: dificuldade de concentração, agitação, agressividade, isolamento, expressão oral pouco desenvolvida, medo excessivo, choro, afetividade comprometida, desinteresse pela aprendizagem, baixo rendimento, fuga da realidade, sinais de depressão. Neste sentido, a pesquisa demonstra que a aprendizagem

da criança vítima da violência doméstica pode ser comprometida, pois, a criança internaliza o tratamento que recebe, acreditando ser a merecedora dos maus-tratos, o que se traduz nesse medo de fazer a atividade, de tentar; na crença de que não é capaz. Então, acaba por internalizar que não conseguirá aprender (SILVA, 2009).

No tocante, a educação enfoca que é um processo de construção coletiva, contínua e permanente de formação do indivíduo, e a escola é o local privilegiado dessa formação porque trabalha com o conhecimento, com valores, atitudes e formação de hábitos. Sendo assim, de extrema importância à figura do professor como elo da criança e do adolescente com a escola, para o desenvolvimento desta construção no processo de aprendizagem (INOUE E RISTUM, 2008).

No que concerne aos impactos ao nível do desenvolvimento cognitivo, da linguagem e do rendimento acadêmico demonstram que crianças violentadas tendem a apresentar resultados mais baixos em testes de capacidades, comparativamente a crianças que não sofreram nenhum tipo significativo de violência doméstica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2006).

Em uma perspectiva neuropsicológica, outros estudos revelam que muitas crianças maltratadas poderão sofrer déficits no processamento cognitivo como resultado de alterações neuropsicológicas. Diversos outros estudos têm evidenciado um baixo rendimento acadêmico nas crianças vítimas de maus-tratos bem como falta de motivação para as tarefas escolares. Outros estudos demonstraram ainda atrasos no desenvolvimento da competência linguística em crianças maltratadas tanto no nível da linguagem receptiva como no da linguagem expressiva. Tais estudos têm caracterizado o discurso das crianças maltratadas como redundante e pobre, ao nível dos conteúdos, sobretudo os de natureza abstrata (BASANTA DOPICO, 2000).

Constatou se também estudos correlacionando a violência doméstica e o desempenho escolar. Foi percebida, nesse estudo por 94,9% dos professores, uma distribuição homogênea entre as categorias: agressividade, baixo desempenho, indisciplina, falta de concentração e falta de motivação. Apenas 5,1% dos professores discordaram desta correlação, e estes professores são exatamente os que declararam jamais ter encontrado casos de violência doméstica entre seus alunos e cujo tempo de magistério variou entre 7 e 15 anos. No grupo de diretores, a percepção desta correlação foi unânime e igualmente homogênea. Desta forma, o estudo mostra que algumas escolas, embora sejam capazes de identificar casos de violência entre seus alunos, ainda

apresentam muitas dificuldades para abordar esse assunto, que, quando não é negado ou ocultado, acaba sendo tratado equivocadamente (VAGOSTELLO, L. *et.al*, 2003).

2. O PAPEL DO PROFESSOR EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

A escola é, na maioria das vezes, a única instituição a que a criança maltratada tem acesso fora da família que a maltrata. Cada vez mais, a escola aparece como um espaço favorável ao desenvolvimento de saberes, posturas e costume que fomentem a educação e a saúde das crianças e adolescentes, exercendo um papel indispensável na proteção contra a violência doméstica. Isso acontece pelo fato da escola favorecer conexões de proximidade, afeto e segurança entre as crianças e entre elas e os professores. Pois, é a convivência diária e o apreço recíproco que permite que a criança e o adolescente confiem o seu segredo ao colega ou ao professor e, assim, consiga romper o ciclo da violência doméstica. (MARQUES; ASSIS E DESLANDES, 1994).

Professores e demais profissionais que trabalham em escolas e creches devem estar preparados e capacitados para identificar as situações de maus tratos e conhecer os procedimentos necessários para comunicar a autoridade competente, pois, a escola e o educador exercem influência constante e ativa nos cuidados com as crianças. Ao educador compete identificar situações, encaminhar, ouvir, acolher a família. Todavia, há o medo do profissional de se envolver em conflitos particulares, por represálias e o não conhecimento do seu papel no problema (GRANVILLE-GARCIA *et. al.*, 2009).

O professor, por norma, apercebe-se que a criança ou adolescente, é vítima de violência doméstica, em função das suas atitudes e comportamentos. Porém, não sabe o que fazer perante tal situação, ou age de forma inadequada. Isto porque os professores não têm recebido formação inicial que lhes permita gerir de forma eficiente os conflitos ocasionados pela violência doméstica (BRINO; WILLIAMS, 2003).

Contudo, torna-se cada vez mais necessário que a formação contínua desenvolvida, nas escolas proporcione uma reflexão pautada em subsídios teóricos e autores recentes na área da educação, que possibilite uma intervenção esclarecida. Precisamos entender que é necessário um planejamento participativo que resulte numa construção de base com a participação de pais, alunos, professores e comunidade, lembrando que é um processo que vai se construindo de forma gradativa e necessita de

acompanhamento de forma constante a fim, de que os resultados sejam satisfatórios evitando, assim, uma possível situação de violência doméstica futura (ANTUNES, 2002).

Convém também ressaltar que a participação dos profissionais em termos de notificação ainda é excessivamente tímida, o que leva a pensar que "há uma *Lei do silêncio*, em torno da violência doméstica dirigida à criança e ao adolescente, inclusive por parte dos profissionais que, ao se defrontarem com a questão, abstêm-se de discuti-la cientificamente e até mesmo de recorrer às chamadas instâncias de proteção à infância para a notificação de casos, conforme dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente". Mas, isto ainda é algo a ser repensado, vez que os responsáveis não podem ficar impunes, enquanto a sociedade e a escola continuam em constante inércia, sem dar se quer um ponto inicial de partida. Daí, a necessidade de políticas mais eficazes, trabalhos educativos incisivos, e profissionais capacitados e preparados para lidar com a situação (GUERRA, 1992).

Num estudo aprofundado por Vagostello, em escolas públicas de São Paulo, no ano de 2003, constata-se que a principal ação da instituição escolar frente ao conhecimento de casos de violência doméstica foi à convocação e orientação dos pais das vítimas que corresponde a (69,6%), resultado que contrasta com o encaminhamento aos Conselhos Tutelares, que se restringiu a apenas 33,3%. Em 21,7% dos relatos, a escola se omitiu frente aos casos de abuso (preferiu não se envolver no assunto), em 20,3% houve encaminhamento da vítima ao psicólogo, e em 11,6% os pais foram ameaçados de denúncia. Resultados semelhantes apareceram no grupo de diretores. E ainda acrescenta que as intervenções da escola nos casos de violência resultaram, predominantemente, no compromisso verbal dos pais em modificar sua conduta (49,3%), seguido pela não ocorrência (30,4%). Em 23,2% dos relatos, a criança recebeu atendimento psicológico, em 17,4% houve acompanhamento pelo Judiciário (Vara de Infância e Juventude), e em 11,6% a violência reincidiu. Resultados similares foram encontrados entre os diretores, cuja proporção de intervenção judicial foi ainda menor - apenas uma ocorrência - (VAGOSTELLO, L. *et al*, 2003).

A partir dos dados do mesmo estudo acima descrito, visivelmente podem ser identificadas, várias características comportamentais que podem ser consideradas sinalizadoras de abuso no lar. Estas características apresentam as seguintes categorias de respostas: agressividade; apatia/ retraimento/ timidez; marcas corporais; tristeza e medo. Conforme o estudo, as porcentagens são: entre os professores, a agressividade foi

considerada a mais sinalizadora de violência doméstica (86,1%), seguida por tristeza (69,6%), marcas corporais (68,4%), medo (62%), e apatia/retraimento/timidez (53,2%). Semelhante homogeneidade na distribuição das frequências também ocorreu entre os diretores. Assim, o presente estudo, aponta uma proporção muito significativa, pois, por parte dos professores (87,2%), estes acreditam que o papel da escola frente à violência doméstica deve ser convocar e orientar os pais. Em proporções menores apareceram respostas como denúncia aos Conselhos Tutelares (56,4%), identificação da violência (48,7%) e encaminhamento ao psicólogo (30,8%). Vale destacar que os diretores foram unânimes na opinião de que a escola deve convocar e orientar os pais, sendo que a denúncia aos Conselhos Tutelares foi citada por menos da metade deste grupo (IDEM).

Com estes dados, verificamos que a escola não só deixou de exercer o seu papel, infringindo as regras do ECA, como também os próprios profissionais da educação deixaram de exercer o seu papel, ou porque não são capacitados para a detecção, ou porque temem perseguições. É importante frisar que a norma por si só não tem força para mudar uma conduta individual e social, sendo de extrema necessidade a prevenção, que pode ser considerada a parte mais importante da legislação. Desta forma, tanto os profissionais como a própria escola devem estar preparados e capacitados para prevenir condutas violentas, através de programas educativos, atendimentos especializados, orientação de pais, trabalhos de cidadanias e de conscientizações, etc. (BRITO; ZANETTA; MENDONÇA; BARISON E ANDRADE, 2005).

2.1. O professor na detecção, proteção e prevenção de violência doméstica

O olhar do professor na sala de aula deve ser voltado para a criança ou adolescente, pois, a forma de enxergar é essencial para a descoberta desta prática de crime de violência doméstica. É necessário observar as condutas, o comportamento, e os fatores emocionais dentro da sala de aula. E principalmente saber lidar com esta situação, conseguindo manter uma relação com esta criança ou adolescente de confiança e respeito, para que assim, possa detectar o problema como um todo para em seguida, ajudar de forma correta, dando apoio a vítima e fazendo a denúncia, devida, aos órgãos competentes (CAVALCANTI E SCHENKER, 2007).

O professor ou profissional pedagógico deve ter um olhar mais criterioso e ficar atento para condutas diferenciadas, pois estas muitas vezes, são indicadores de práticas

de violências contra crianças ou adolescentes. Podemos enumerar estas condutas, como:

- 1) mudanças no comportamento escolar podem ser indicativas que algo não vai bem;
- 2) ficar atento à assiduidade e pontualidade exageradas (chega cedo e sai tarde da escola, demonstra pouco interesse ou mesmo resistência em voltar para casa após a aula);
- 3) queda injustificada na frequência escolar ou abandono;
- 4) dificuldade de concentração e aprendizagem, com baixo rendimento escolar;
- 5) não participação ou pouca participação nas atividades escolares;
- 6) surgimento de objetos pessoais, brinquedos, dinheiro e outros bens que estão além das possibilidades financeiras da criança e de sua família (em alguns casos, este pode ser um indício de favorecimento e/ou aliciamento);
- 7) tendência ao isolamento social com poucas relações com colegas e companheiros;
- 8) relacionamento entre crianças e adultos com ares de segredo e exclusão dos demais;
- 9) dificuldade em confiar nas pessoas ao redor;
- 10) fuga de contato físico;
- 11) medo ou pânico de certa pessoa ou sentimento generalizado de desagrado quando a criança é deixada sozinha em algum lugar com alguém;
- 12) mudanças extremas, súbitas e inexplicadas no comportamento, como oscilações no humor (momentos de euforia e de depressão, por exemplo);
- 13) mal-estar pela sensação de modificação do corpo e confusão de idade;
- 14) regressão a comportamentos infantis, como choro excessivo sem causa aparente ou mesmo chupar dedos;
- 15) tristeza, abatimento profundo ou depressão crônica;
- 16) aparecimento de uma série de problemas de saúde sem causa aparente, como dor de cabeça, erupções na pele, vômitos e outras dificuldades digestivas, que na realidade, têm fundo psicológico e emocional;
- 17) traumatismo físico ou lesões corporais, como o aparecimento de hematomas, por uso de violência física (LISBOA E KOLLER, 2001; p.60).

Estes indicadores demonstram sinais de socorro indiretamente, e é o ponto chave na detecção da violência. Por isso, os educadores têm que estar atentos às intercorrências escolares, tais como: ausência frequente, baixo rendimento, falta de atenção e de concentração, comportamentos agressivos, passividade, apatia e choro, haja vista que estas características podem ser sinais de violência doméstica e quando identificados devem ser encaminhados ou denunciados (GABEL, 1997; HUTZ; REPPOLD; PACHECO, 2002).

Após detectar todos estes comportamentos ou condutas acima dispostos, o professor deve estabelecer uma relação de amizade, confiança, respeito, aceitando e compreendendo a criança ou adolescente, de forma a conseguir uma abordagem adequada

e coerente com a situação, com o intuito de traçar alternativas concretas, seja denunciando, ou seja, como forma de prevenção da violência doméstica (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2003).

Vale salientar que o envolvimento da escola na detecção, proteção e prevenção, fundamenta-se, no art. 56 do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, que diz o seguinte: “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”(BRASIL, 2001; p. 34).

Assim, a escola não pode se ausentar do seu papel e de suas responsabilidades. Contudo, “a escola pode atuar também na prevenção à utilização da violência (...)”. Entretanto, para o sucesso de tal empreitada é necessário que os educadores sejam os principais parceiros desse processo e que estejam devidamente preparados/informados/formados para realizar um trabalho sistemático de prevenção da violência (PLACCO *et.al.*, 2002; p.364).

Estes profissionais capacitados e informados na escola são figuras fundamentais para auxiliar a criança e o adolescente que se encontra em situação de violência doméstica ou sobre ameaça desta prática. Os educadores podem utilizar o diálogo e a confiança como aliados, para que possam fazer estas vítimas se sentirem seguras, ao ponto de denunciarem o caso, as autoridades competentes, com o intuito de impedir que este ciclo de violência (repressão-disciplina-repressão), continue a existir. Daí, a importância de profissionais multidisciplinares que trabalham com esses indivíduos, principalmente os educadores, se fazerem presentes e cumprirem o seu real papel, detectando, protegendo e prevenindo a continuidade desta criminalidade, haja vista que na medida em que a sociedade não defende a criança indefesa do agressor por omissão, ela coloca-se também como agressora (SAFFIOTTI, 2007).

As escolas podem ser a ponte essencial na questão da detecção de casos de violência, por terem grande acesso às crianças. Porém nem sempre entre os educadores e professores, há postura formativa diante de casos de violência, presenciada ou percebida. Não há crítica quanto às consequências das condutas pontuais que visam tão somente estancar comportamentos agressivos entre as crianças, atribuindo-os ao reflexo da vida cotidiana que se manifesta no ambiente escolar. Portanto, o que falta não é a visibilidade do problema e sim a qualificação para a tarefa, visto que os professores visam apenas

conter as situações relacionadas ao comportamento das crianças e adolescentes na sala de aula, sem que haja um maior envolvimento e uma postura adequada, com problemáticas como um todo (GOMES, 2005).

A importância da escola no enfrentamento da violência doméstica sobre crianças e adolescentes, fica ainda mais evidente, quando se considera que crianças e adolescentes têm contato diário e prolongado com ela e com seus profissionais, e quando se coloca que, em grande parte dos casos, ela se constitui na única fonte de proteção, especialmente para as crianças e adolescentes que têm familiares como agressores e não encontram, em outros membros da família, a confiança e o apoio necessários à revelação da violência. Desta forma, a escola não pode ficar silenciosa diante de um crime, ela tem o papel e o dever de denunciar estes agressores, como forma de coibir esta prática da violência doméstica (SANTOS, 2002).

Ainda se faz necessária: a conscientização e a sensibilização dos profissionais da escola para a gravidade da violência doméstica, de modo que isso possa conduzir ao desenvolvimento de estratégias de redução e de prevenção desta violência. Assim, as ações da escola, devem se pautar na afirmação da escola como uma instituição socializadora no sentido de promoção, não só do conhecimento, mas também dos direitos das crianças e adolescentes que são mal tratados no âmbito familiar. Para isso, as ações devem ser direcionadas para a constituição de um vínculo de confiança e de apoio efetivo às crianças, o que requer uma melhor formação inicial e continuada dos profissionais de educação, sobre o fenômeno da violência, sobre as características da população atendida pela escola, sobre as leis promotoras de direitos da criança e adolescente, e sobre seus deveres profissionais (RISTUM, 2010).

Estudos Mundiais, tais como a OMS (Organização Mundial de Saúde); ONU (Organização das Nações Unidas); UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), reforçam a importância de programas de prevenção da violência na infância com estratégias que propõem intervenções para apoiar as crianças no desenvolvimento de habilidades potenciais para a vida adulta, assim como promoção de relacionamentos não violentos entre pais, cuidadores e crianças. Esses programas podem representar significativos impactos positivos na vida social, no nível educacional e nas perspectivas de trabalho para jovens. Podem, ainda, potencialmente, aumentar os níveis de prevenção da violência na vida adulta, especialmente da reprodução da violência contra crianças no futuro, uma vez que relações violentas entre pais e filhos aumentam o

risco de desenvolvimento de comportamento violento na infância e na vida adulta (FRISCHEISEN, 2000).

Outro estudo realizado, entre professores, em 10 escolas públicas da região leste de São Paulo, observou-se que em todas as escolas, sobretudo entre professores, havia temor e receio em responder às questões, sempre fazendo preferência pela garantia do anonimato. Estes dados confirmam a real situação de detecção de violência, por parte dos profissionais e da escola. E que é necessário mais que capacitação para os profissionais, ou seja, é preciso que o Estado cumpra o seu papel garantindo segurança, dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais (RIBEIRO E MARTINS, 2004).

É preciso reconhecer que existem algumas barreiras (falta de evidência, medo de consequências legais, medo de retaliações dos pais para com as crianças) que fazem com que os professores deixem de assinalar casos suspeitos de maus tratos (GASTON E SUTHERLAND, 1999, p.1).

Como podemos perceber ainda estar muito distante à realidade de erradicar os casos de violência doméstica, haja vista o despreparo dos profissionais (falta de conhecimento em relação aos modos de identificar os abusos e quanto aos procedimentos para o assinalamento de casos são os maiores obstáculos enfrentado pelo corpo docente), a falta de interesse e envolvimento da escola de levar o caso adiante e o descaso do cumprimento de papel por parte do Estado (AZEVEDO E GUERRA, 2000).

2.2. O professor como mediador na relação escola família

A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado. A escola relaciona-se com a ciência e não com o senso comum, e existe para garantir a aquisição de meios que facultam o acesso à ciência e às bases desse saber (SAVIANI, 2005).

No que diz respeito à família "um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola." (POLONIA E DESSEN, 2005).

Desta forma, a escola e a família, possuem suas especificidades e as suas complementaridades. Estas duas instituições têm objetivos diferentes, mas que se complementam, uma vez que "compartilham a tarefa de preparar as crianças e os

adolescentes para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade." A diferença entre escola e família está na função de ensinar, sendo que a primeira tem a tarefa de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos edificados socialmente em determinado momento histórico, de aumentar as oportunidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de fomentar a socialização das crianças, incluindo a aprendizagem de modelos comportamentais, atitudes e valores aceites pela sociedade (REALI E TANCREDI, 2005).

Na perspectiva sociológica a relação família-escola é analisada em função de determinantes ambientais e culturais. A ligação entre educação e classe social apresenta certo conflito entre a organização da família e os propósitos da escola. As famílias que não se encaixam no modelo pretendido pela escola são vistas como as responsáveis pelas diferenças escolares. (OLIVEIRA, 2002). Assim há um escopo que passa muitas vezes despercebido nesse esforço de aproximação e cooperação, que é a de fomentar uma educação para as famílias tidas como "desestruturadas". O ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais, para que estes possam educar melhor os filhos e estes, por sua vez, possam frequentar a escola (CORREA, 2004).

O conceito de professor mediador, já foi utilizado em outro contexto para caracterizar aquele que trabalha com a mediação pedagógica, significando uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MENEZES E SANTOS, 2006).

O professor mediador é aquele que no processo de aprendizagem facilita a apreciação, apontando para os seus pontos elementares, atribuindo interpretação à informação recebida, possibilitando uma nova roupagem à mesma aprendizagem, concedendo, por intermédio de incentivo expressivo, o desenvolvimento (CUNHA, 2004).

O papel do professor mediador é essencial, pois, o mesmo pode levar a criança a detectar variações por meio da diferenciação de informações sensoriais, como visão, audição e outras; reconhecer que está enfrentando um obstáculo e identificar o problema. Pode também contribuir para que a criança tome mais iniciativa (mediante diferentes contextos, sem deixar que este processo siga automaticamente), encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente, e a desenvolver a flexibilidade também é importante. O mediador pode atuar criando pequenas mudanças e problemas para que a criança perceba,

inicie, tolere mudanças e aprenda a lidar com estas situações (GREENSPAN; GREENSPAN, 2000).

A principal função do professor/ mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depare com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o professor/ mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. O mediador também atua em diferentes ambientes escolares, tais como a sala de aula, as dependências da escola, pátio e nos passeios escolares que forem de objetivo social e pedagógico. Também pode acompanhar a criança ao banheiro, principalmente se estiver com objetivo de desfralde, auxiliando nos hábitos de higiene, promovendo independência e autonomia no decorrer da rotina. Isso poderá ser acordado junto à equipe escolar, se esta tiver auxiliar de turma, para que não aconteça conflito nas ações. Adaptar a estrutura física para organizar objetos no entorno, evitando grande exposição daqueles que representam manias é uma ação igualmente relevante (BRAZELTON E GREENSPAN, 2002).

Contudo, o professor como mediador da aprendizagem do aluno tem o papel de distinguir sua capacidade, interagindo com ele no sentido de promovê-lo como ser humano, criando nele uma autoestima positiva através de sua atividade na escola e na sala de aula. Assim, o professor deve estimulá-lo, enriquecendo sua autoestima evitando que ele concentre sentimentos de fracasso. Se o professor não estiver motivado, não gostar do que faz essa intervenção do psicopedagogo não vai ajudar em nada, pois essa é a grande importância do psicopedagogo na vida do professor, e o professor na vida do aluno (CORREA, 2004).

Neste universo o professor/ mediador escolar deve ter a aptidão e habilidades interpessoais necessárias para desenvolver e manter relações de trabalho eficazes com as crianças, famílias e demais profissionais que as assistem, que inclui saber respeitar e compreender as dificuldades da família e da criança, ter flexibilidade para se adequar à dinâmica do ambiente escolar que estará se inserindo, disponibilidade para aprender e muita criatividade (PHILIP, 2001).

Um dos pontos chaves do professor como mediador na relação escola/ família, diz respeito à questão da sensibilidade, haja vista que esta qualidade é essencial para o favorecimento do comportamento interativo com o aluno, no intuito de conduzir as atividades de forma dinâmica para obter um maior êxito no desenvolvimento cognitivo

da criança. Além disso, a criança precisa ser monitorada constantemente e o educador estar munido de capacidade para assistir e identificar as possíveis dificuldades da aprendizagem, tudo dentro do momento de cada dia (MENEZES E SANTOS, 2006).

Desta forma, o professor deve exercer sua preparação utilizando estratégias como facilitador do conteúdo pedagógico, e a família como principal interessada, no pleno desenvolvimento da criança, estas devem questionar determinados objetivos pedagógicos com a escola, formalizando uma parceria junto com a equipe terapêutica, para atingir o objetivo, ou fazer as adaptações necessárias para o mesmo. Pois, só assim, com o trabalho em conjunto é possível vencer as barreiras das dificuldades da aprendizagem (KUPFER, 2004).

A comunicação entre escola e família, passa pela intermediação da criança, sendo esta comunicação aparentemente de mão única, por haver pouco espaço institucional para a manifestação das famílias. A ação das famílias é limitada e determinada de acordo com os interesses da escola. Assim, num primeiro momento, defende-se uma participação ampla dos pais na escola, mas o que se verifica é uma participação que tem a ver com o fato de conhecer o trabalho da escola (OLIVEIRA, 2002).

Quanto ao tipo de interação estabelecido entre professores e famílias, vai muito além de dar uma falsa aparência de intimidade, dá ao professor o controle do diálogo mantido, já que as famílias são recebidas nos portões da escola, ou na porta da sala de aula, a partir da reivindicação das próprias famílias, e pouco tempo é dedicado a esta interação (TANCREDI E REALI, 2001).

As famílias não são vistas pelos professores como parceiras que têm objetivos comuns, apesar de estas se mostrarem conscientes do importante papel da escolarização na vida dos filhos, e de estarem dispostas a contribuir com a escola. Na compreensão dos professores, o apoio dos pais no processo de ensino se limita a reforçar aquilo que o professor realiza e pede às crianças, ao invés de sugerir que os pais poderiam se envolver mais com questões escolares de maneira mais participativa e recíproca (BHERING, 2003).

Por outro lado, não é só o professor que influencia os alunos, mas estes, por sua vez, influem no professor. Neste sentido, cria-se um círculo que não deveria ser vicioso e, sim, potencializador de uma boa relação professor-aluno e de um bom aprendizado. Assim, chega-se diante de uma situação em que a escola e o professor estão envolvidos diretamente. Pois, muitas vezes, é no próprio ambiente escolar que são percebidos,

indícios de violência intrafamiliar, e, no entanto, na grande maioria acobertada pelos membros da família (CERQUEIRA, 2006).

Em outra vertente, a escola deve ser continente adequado às alternativas dos alunos no transcurso de seu processo de aprendizagem, sem recorrer à família, para a solução de problemas que devem ser dimensionados e resolvidos no âmbito escolar. Assim, costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança a pauta ética para a vida em sociedade; já à escola cabe instruí-la para que possa fazer frente às exigências competitivas do mundo, na luta pela sobrevivência (OSORIO, 2002).

Diante dessas considerações, faz jus concordar quando referem que a escola pode e deve se colocar como espaço ideal de revelação, suspeição, identificação e notificação da violência sofrida por seus alunos. E é necessário ir além, posicionando-se como uma instituição que, ao promover a cidadania, trabalha na contramão da violência (BRINO E WILLIAMS, 2003).

Desta forma, as crianças e adolescentes constantemente abusadas no seio de sua família, tendem a quebrar as referências de adultos protetores, carinhosos, respeitosos que deveria ser. Essas crianças procurarão essas referências fora do seu ambiente familiar: a escola ou a rua, o educador ou traficante. Acreditamos que primeiramente eles procuram a escola e o educador, e só procurarão a rua, se a escola o recusar, e o traficante se o educador o ignorá-lo (BRINO; WILLIAMS, 2009).

Todavia, a educadora e o educador não devam se limitar aos limites geográficos da escola. Sua atuação deverá ser numa perspectiva que compreenda o educando além dos muros escolares. Não queremos com isso, defender que a educadora e o educador assuma o papel materno ou paterno, mas que assumam a condição de sujeitos preocupados em manter uma relação séria, justa e honesta, com seus educandos. E que essa relação promoverá a garantia de seus direitos fundamentais, respeitando-os como sujeitos em desenvolvimento (MORALES, 2009).

3. O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O professor desempenha um papel na sociedade que é necessário compreender e conhecer como se dá a aprendizagem, isto é, como acontece o desenvolvimento humano

e como deveria ser o processo educativo. Este papel também inclui ajudar os alunos a entenderem a realidade em que se encontram, tendo como mediação para isso o conhecimento, já que o espaço de sala de aula é um lugar privilegiado para isso, uma vez que, nela se encontram professores e alunos que participam de ambientes sociais diversificados, que necessitam estabelecer uma convivência (CERQUEIRA, 2006).

Para que a aprendizagem ocorra desfrutando os saberes de cada um, é necessário um olhar específico que detecte os focos e as contingências de cada sujeito aprendente. Certamente, alguns sujeitos acompanham com clareza os conteúdos desenvolvidos no ambiente escolar, e para estes é necessário um fomento extra que possibilite ir mais adiante, bem como precisamos de um fomento a mais para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Na maioria das vezes, a escola trabalha com uma lógica inacabada, pois não consegue atender a demanda existente no que se refere à individualidade (DARSIER, 1999).

Através da internet ficou mais fácil modificar a forma de ensinar e aprender. Atualmente, existem muitos caminhos, na qual dependerão da situação em que o professor se encontra: “número de alunos, tecnologias disponíveis, duração das aulas, quantidade total de aulas que o professor dá por semana, apoio institucional, etc.” (MORAN, 2003, p.24). A partir do diagnóstico dessas evidências, o professor poderá selecionar os recursos tecnológicos que mais se adequam. Computadores de última geração, internet de alta velocidade, todos os tipos de aparatos tecnológicos e softwares existentes de nada valem se o papel do professor em orientar e utilizar esses recursos não serem eficazes, pelo contrário, o mau uso dessas ferramentas pode diminuir o processo de aprendizagem dos alunos (MORAN, 2003).

Pese embora todas estas vantagens trazidas pelas novas tecnologias, estas não substituem o papel do professor, pelo contrário elas vêm para agregar valores ao processo de aprendizagem, modificando a forma de ensinar e aprender. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos e questiona os dados apresentados (VIEIRA, 2015).

É importante notar que a questão da excelência do processo de ensino-aprendizagem não é algo que pode ser garantido, apenas pelo professor e pelas suas

estratégias didático-pedagógicas. Ela é uma conquista e supõe o diálogo, a participação efetiva do aluno e, sobretudo, a construção de relações de proximidade e empatia com os estudantes. Assim, fica revelado que o plano do ensinar e do aprender supõe a construção de relações de proximidade, empatia e significado que vão além dos conteúdos estabelecidos pelo professor e de suas estratégias didático-pedagógicas. A construção dessas relações tem a ver com a concepção e a prática docente no que se refere ao próprio processo de ensino-aprendizagem e ao modo como os professores veem os alunos, seu lugar e papel na ação pedagógica (MATURANA, 1998).

Com relação à intervenção pedagógica, esta veio introduzir uma contribuição mais rica no enfoque pedagógico, isto é, o processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo pluricausal, abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação, afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos, etc.(SOLE, 2001).

Desta forma, a origem do processo de aprendizagem, bem como da complexidade da aprendizagem, deixa de ser localizada somente no aluno e no professor e passa a ser visto como um procedimento maior com inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor e psicopedagogo (GARCIA, 1998).

Aproximar-se das famílias e compreender o dia a dia dos sujeitos aprendentes é fundamental, mostra a importância de detectar quais são as causas do não aprender e se estas causas estão relacionadas à família. Daí a necessidade da escola buscar meios de aproximação com a família, e ultrapassar os muros da escola, no intuito de detectar e procurar soluções eficazes, a fim de amenizar a problemática (BHERING, 2003).

Existe também, no que tange o processo de ensino e aprendizagem, o processo de não aprendizagem, onde o aluno aprendente, em termos de psicopedagogia pode se recusar a aprender a um determinado momento, resultando no fracasso escolar, que na maioria das vezes, é visto como responsabilidade do professor e não do aluno (LOUZADA, 2002).

No tocante a responsabilidade dos professores, há uma necessidade de reformular a maneira de ensinar, a forma da linguagem e o modo de explicar, visto que “o fracasso escolar está muitas vezes, associado com essa fórmula, e não com as relações em sala de aula e as cobranças” (WEISS, 2004; p. 14).

Na mesma vertente, percebemos que o professor tem um papel muito extenso, e é de extrema importância no processo do ensino aprendizagem. No entanto, sua culpa e

responsabilidade com relação aos problemas de aprendizagem são isentadas, haja vista a presença do psicopedagogo. Esta figura não só tem o papel na abordagem e soluções de aprendizagem, como também procura avaliar a situação de forma mais eficiente e proveitosa. E esta intervenção deve ser preventiva e ainda deve incluir: orientar os pais; auxiliar os professores e demais profissionais nas questões pedagógicas; colaborar com a direção para que haja um bom entrosamento entre todos os integrantes da instituição; principalmente socorrer o aluno que esteja sofrendo qualquer que seja a causa (BOSSA, 2000).

É importante notar que o papel do professor é desafiador, vai muito além de estimular e mediar o conhecimento com seus alunos. E para exercer esse papel, é necessário: 1) que sejam criadas atividades que promovam reflexão coletiva; 2) que a relação professor-aluno seja parte do conhecimento a ser construído na sala de aula; 3) que sejam utilizados os recursos existentes em sua região, no desenvolvimento de atividades pedagógicas que promovam a disciplina necessária ao processo de aprendizagem. Ele não pode esquecer que, antes de qualquer coisa é um agente cultural, um pesquisador e um contínuo aprendiz, e em sua prática escolar ficam alguns desafios, tais como: a) transformar os problemas identificados nas relações com seus alunos em condições para se trabalhar a formação da cidadania; b) sair do lugar de autoridade detentora do saber e do poder, e aprender a lidar com as indisciplinas presentes na sala de aula; c) possibilitar que as relações professor-aluno e aluno-aluno sejam uma relação de confiança que dê conta das questões afetivas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem; d) resgatar, juntamente com seus alunos, o papel de autores que elaboram escreve e constrói a história; e) realizar intervenções que propiciem aos alunos saber respeitar as diferenças, estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária (VIEIRA, 2015).

O que torna necessário uma reflexão por parte dos educadores da importância da sua atuação profissional e da necessidade de se tomar conhecimento de si mesmo. Dessa forma, é essencial todo educador desenvolver a consciência de sua profissão e o sentido de solidariedade e justiça que a mesma expressa. Deixando claro o lado humano e cidadão de cada professor, suscetível de crítica e ávido de aprimoramento profissional, envolvido na consciência de um construtor da sociedade (ANTUNES, 2002).

Partindo deste princípio, se pode considerar o docente como principal agente no processo de ensino, tendo um papel ativo na formação de seus alunos, auxiliando e

incitando a reconstrução dos esquemas de pensamento, sentimento e comportamento de cada indivíduo. Esta concepção inclui tanto, despertar a ativa participação intelectual do próprio educando, como facilitar o contraste com as formulações alternativas das representações críticas da cultura intelectual (GÓMEZ, 2001).

3.1. A importância do diagnóstico de dificuldades de aprendizagem

A origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem, não se relaciona apenas à estrutura individual da criança, mas também à estrutura familiar a que a criança está vinculada. As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas às seguintes causas: a) causas externas à estrutura familiar e individual - originariam o problema de aprendizagem reativo, a qual afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente surge do confronto entre o aluno e a instituição; b) causas internas à estrutura familiar e individual – originariam o problema considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer e, portanto, de aprender; c) modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica as quais ocorrem em menor número de casos; d) fatores de deficiência orgânica em casos mais raros (FERNÁNDEZ, 2001 b).

Os primeiros sinais que apontam que o aluno poderá vir a ter dificuldades ou distúrbios de aprendizagem podem aparecer na Educação Infantil. No entanto, até o 1º ano do Ensino Fundamental esses sinais devem ser considerados normais, visto que, o aluno está em fase de adaptação. Mesmo assim, o professor deverá ficar atento, pois podem ser os primeiros indicadores, que, se perpetuarem, ficará concretizado que o aluno tem a dificuldade (KUPFER, 2004).

Para a criança ou adolescente que apresenta dificuldade de aprendizagem, não basta um único indicador ou situações esporádicas. A avaliação deve ser muito criteriosa e feita durante um período maior, levando em consideração todo o conjunto da criança. E para cada indicador que a criança apresenta, o professor deve fazer as intervenções, pois pode acontecer da dificuldade ser vencida ainda em sala de aula, sem ajuda de especialista. Feito o diagnóstico, a partir de uma observação criteriosa e contínua, a família deve ser informada, e o aluno ser encaminhado a um especialista (neurologista, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, etc.) (LOUZADA, 2002).

No tocante as dificuldades que os alunos encontram, estas podem ser diversas, e o professor não só pode observar como também deve buscar entender, a fim de identificar o problema e ajudar a criança ou adolescente na superação do mesmo. Estas dificuldades podem ser listadas, como: dificuldade motora geral e acessibilidade, dificuldades comportamentais importantes (agressividade), dificuldade de concentração e impulsividade (déficit de atenção), dificuldade de leitura, dificuldade na comunicação e interação. Em linhas gerais, as dificuldades citadas acima são empecilhos para um desenvolvimento cognitivo normal (KUPFER, 2004).

Antes de se chegar a um diagnóstico pedagógico, faz-se necessário definir o mesmo. Então, podemos conceituar este como sendo um instrumento formalizado, o qual foi criado para ser um protocolo de aplicação e correção, no intuito de diagnosticar as causas psicopedagógicas de forma simples, com a meta de investigar o cotidiano do sujeito como se comporta diante do objeto de conhecimento (WEISS, 2004).

Em outra visão, diagnóstico pedagógico é um processo que permite ao profissional investigar, levantar hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas ao longo do processo recorrendo, para isso, a conhecimentos práticos e teóricos. Esta investigação permanece durante todo o trabalho diagnóstico através de intervenções e da escuta psicopedagógica, para que se possam decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção (BOSSA, 2000).

O diagnóstico de dificuldades de aprendizagem precoce é de extrema importância, visto que após o encaminhamento a um especialista (psicopedagogo), pode ser detectada a dificuldade e conseqüentemente a criança pode ser ajudada a solucionar ou superar o problema, impedindo que no futuro, venha a ter um déficit maior no seu processo cognitivo (WEISS, 2004).

Sempre que vamos fazer um diagnóstico, temos que nos propor a conhecer a pessoa por inteiro, temos que verificar como ela aprende e não verificar o que ela já sabe. Temos que questionar o como e não só o que ela aprende. E tudo isto, cabe ao psicopedagogo que por meio de técnicas e métodos próprios, buscar solucionar os possíveis problemas e comprometimentos de aprendizagem, juntamente com toda a equipe escolar (LOUZADA, 2002).

Alguns instrumentos realizados no diagnóstico são as entrevistas, fotografias do sujeito ao longo da vida, realização de desenhos, aplicação de provas pedagógicas, elaboração de instrumentos específicos para aquele sujeito em função do tipo de problema

que ele vem apresentando. Assim, o psicopedagogo preocupa-se em aperfeiçoar as técnicas de diagnósticos, mediante a intervenção sistemática do meio sócio – econômico, do ambiente familiar, do nível de adaptação do aluno ou sujeito (ANDRADE, 2002).

O objetivo do diagnóstico é então estabelecer as causas que provocam as determinadas queixas da dificuldade de aprendizagem. Assim, para um diagnóstico bem sucedido e eficaz, é necessário, levar em consideração, os conhecimentos das causas usuais, das dificuldades mais frequentes relacionadas com as diversas capacidades e aptidões, ligadas aos processos desenvolvidos pela escola e a família, para interpretar normas de comportamento e atitudes como efeito de causas conhecidas, método adequados que possibilitem pesquisar condições intercorrentes ou outras e, conhecimento satisfatório de medidas a serem prescritas durante um determinado diagnóstico (CAMPOS, 2001).

Desta forma, o psicopedagogo, por meio do diagnóstico poderá verificar a hipótese a qual estabelecerá a dificuldade de aprendizagem ou vínculo. A partir do diagnóstico pode-se construir um programa o qual é conhecido como tratamento, ou seja, entrevista devolutiva e do contrato de tratamento, ou seja, envolvendo todos responsáveis o qual era envolvido, sejam pais, professores, pacientes (ANDRADE, 2002). O diagnóstico, para o terapeuta, deve ter a mesma função que a rede para um equilibrista. É ele, portanto, a base que dará suporte ao psicopedagogo para que este faça o encaminhamento necessário (FERNÁNDEZ, 2001).

Por fim, para que o psicopedagogo possa enxergar todo contexto, se faz necessário o momento de investigação por meio do diagnóstico, assim um dos processos utilizado é a queixa o que leva a iniciar o diagnóstico ou buscar resposta analisando, a vida do sujeito, seja familiar ou escolar que por meio destas circunstâncias no consultório o psicopedagogo poderá analisar a causa problemática que leva a queixa (WEISS, 2004).

3.2. As estratégias de diferenciação na superação de dificuldades de aprendizagem de alunos que sofrem maus-tratos

Perante a situação de violência doméstica, observa-se que para superar o problema, necessita-se de um trabalho conjunto e integrado de profissionais das mais diversas áreas (saúde, social, jurídica e educacional). O papel da escola, bem como do setor de saúde, indubitavelmente, é superar as práticas isoladas. Embora a promoção de

saúde seja de responsabilidade do indivíduo, da família e da sociedade em geral, a escola é a única instituição que consegue reunir em sua égide grande parte da população, teoricamente toda a população em determinado momento e faixa etária. A escola e o educador exercem, inevitavelmente, uma influência constante e ativa nos cuidados com as crianças, entretanto essa tarefa dependerá amplamente do seu conhecimento do tema em pauta (WEISS, 2004).

O olhar psicopedagógico sobre a criança ou adolescente deve ser intrigado, pois se as condições para a aprendizagem estão estabelecidas em todos os seres humanos, não é comum que uma criança não aprenda, há um motivo para que isso aconteça e precisa ser investigado e desvendado (FERNÁNDEZ, 2001).

As escolas e os educadores devem considerar que o erro é ponto de passagem para possíveis avanços na aprendizagem e não considerá-lo como um determinante de exclusão, como desencadeador de punições, repreensões e penalidades. Sob a perspectiva excludente, no âmago de uma avaliação classificatória, o erro deixa de ser um acontecimento natural no processo de construção do conhecimento, deixa de oferecer bases para a composição de valiosos indicadores pedagógicos, correspondendo a um instrumento indispensável na superação de obstáculos (ABRAHÃO, 2000).

Embora várias pesquisas, apontem o lúdico como base para a aprendizagem, o que se observa nos desempenhos escolares é o não manuseio desta base, como recurso didático, mesmo sabendo que a mesma faz parte do universo infantil. Assim, o lúdico não só conduz uma forma diferente de aprender, como também propicia prazer e envolvimento formando uma nova dinâmica de aprender, haja vista que o lúdico não só faz parte do universo infantil, como também o interesse pelo jogo torna mais prazeroso o processo de aprendizagem (BOSSA, 1994).

O jogo pode se consolidar como uma estratégia de desenvolvimento da atenção, fator necessário para a aprendizagem. Assim, “o mecanismo circular da aprendizagem aponta que a atenção é ao mesmo tempo condição e efeito de um processo de aprendizagem”. Sendo a atenção, o requisito fundamental para desenvolver a aprendizagem e necessário para pensar e estabelecer estratégias que estimulem o estar atento (KASTRUP, 2004, p. 14).

Outra vertente a se considerar é o termo superação de dificuldades, comumente associado à resiliência, que não quer dizer que a pessoa escape inteiramente ilesa de situações consideradas muito estressante enfrentadas na vida. As adversidades deixam

maiores ou menores marcas e podem ser mais ou menos duradouras, pois isso varia de acordo com a forma específica de cada um responder a situação de risco as quais está exposto (MARTINS, 2006).

A resiliência é como combinação de fatores que propiciam ao ser humano condições para enfrentar e superar problemas e adversidades, tendo como consequência a adaptação bem sucedida, como capacidade de fortalecer, crescer e prosperar mesmo na presença de dificuldades (BARBOSA, 2006). Já a resiliência de um indivíduo dependerá da interação de sistemas adaptativos complexos, como o círculo social, família, cultura, entre outros (MASTEN E GARMEZY, 2014). E para alguns pesquisadores a resiliência pode variar ao longo do tempo (SOUTHWICK *et. al.*, 2011).

Outra definição para resiliência é a capacidade de superar os golpes da vida; de que o trauma precoce ou grave não pode ser desfeito; ou de que a adversidade sempre prejudica as pessoas, mais cedo ou mais tarde e, de que os filhos de famílias perturbadas ou “destruídas” estão condenados (...) (WALSH, 2005, p.4).

Levando em consideração este contexto, cabe aos professores ficarem atentos aos alunos chamados “problemas”, pois, eles manifestam comportamentos difíceis e apresentam dificuldades de aprendizagem. Porém, antes de pensar que são “alunos sem solução” e abandoná-los à própria sorte ou ainda, antes de rotulá-los como alunos problemas, o profissional da educação deve ter um olhar mais carinhoso e criterioso para todas essas manifestações, visto que atrás de um mau comportamento ou de um mau desempenho, podem existir problemas e traumas sérios, sem falar que pode significar um pedido de socorro (VIEIRA, 2015).

Convém ressaltar que a escola precisa criar uma construção de relações de proximidade, empatia e significado, no processo de ensino-aprendizagem. Isto será sempre um desafio, visto que é contextualizada, ou seja, precisa considerar a história, o ambiente, as trajetórias formativas de professores e alunos, seus saberes e experiências, etc. (PINTO JR., 2001).

É interessante apontar algumas recomendações que podem contribuir na superação do desafio de construir relações de proximidade e empatia, e perseguir a excelência no ensinar e no aprender. Sobre esta concepção podemos citar várias recomendações, como: 1) é preciso adotar uma postura dialógica, fundada na construção parceira do saber e na afirmação da vida de cada ator do processo educativo; 2) construir coletivamente um ambiente de aprendizagem onde todos possam ser escutados sentirem-

se acolhidos e valorizados em seus saberes e experiências, implicando o conhecimento das histórias, trajetórias, perfil dos alunos, de seus gostos, problemas e dificuldades; 3) estabelecer, em cada aula ou espaço de ensino-aprendizagem, condições alegres e bonitas para se trabalhar, vivenciando momentos de inquietação epistemológica, produção individual e coletiva, sistematização e valorização das descobertas, procurando identificar os significados da convivência pedagógica; 4) trabalhar o gosto pela curiosidade e a investigação, motivando e fomentando atitudes e práticas produtivas, procurando dar um sentido social para a produção do saber; 5) criar espaços de avaliação, entendendo-a não só como aferição de resultados do ensino-aprendizagem, mas como identificação dos sentidos e significados do saber e do fazer epistemológico e social (MATURANA, 1998).

Em verdade, a escola deve apresentar diferencial, atendendo a todos os alunos com igualdade. A escola atual precisa oferecer aos seus alunos: professores bem preparados; ambiente escolar tranquilo; boas condições de espaço físico e material pedagógico; interação e coesão entre departamentos administrativo e pedagógico; organização e disciplina; participação da comunidade; atendimento e encaminhamento adequado aos alunos que apresentam dificuldades (CECCON; OLIVEIRA E OLIVEIRA, 1999).

Nos mais modernos estudos pedagógicos, a escola deixou de lado seu modelo de instituição de ensino contínuo formal para agregar-se à comunidade e formar mais do que bons estudantes, bons seres humanos. A escola ensina a pensar diferentes problemas com o objetivo de desenvolver o raciocínio dos alunos e formar pessoas críticas, formadoras de opinião, capazes de exercer a cidadania, cumpridores dos seus deveres e conscientes de seus direitos. A escola já caminha em parceria com as famílias dos seus alunos, bem como em parceria com todos os setores da comunidade que podem trazer benefícios para a formação plena de seus alunos (LUETKE, 2004).

Por fim, a escola pode contribuir muito com a superação destes traumas tendo profissionais, desde o corpo administrativo até o corpo docente capaz de estabelecer vínculos com os alunos. Os educadores devem lidar com vítimas de violência constantemente em suas salas de aula, e que geralmente apresentam problemas de aprendizagem em decorrência de traumas. Desta forma, a escola deve estar interessada no bem-estar emocional do corpo discente, e ter um ambiente propício para relacionamentos de amizade, de confiança, de segurança, de afeto e principalmente para o estímulo positivo da autoestima. Pois, assim, podemos facilitar a criação de estratégias

para a superação de dificuldades de aprendizagem, vez que num espaço de convivência propício o processo de ensino-aprendizagem, ganha sentido e significado (ANTUNES, 2002).

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

1. PROBLEMÁTICA

A violência doméstica ainda é bastante comum nas relações entre pais e filhos, nos dias atuais. O silêncio e o medo são os principais fatores para a continuidade de um fenômeno social, que se traduz numa prática, que constitui crime previsto na lei.

As pessoas que sofrem violência intrafamiliar, bem como as que testemunham esses abusos podem, de alguma forma, vir a manifestar graves problemas emocionais, comportamentais e cognitivos, o que de alguma forma impede a sua socialização integral. No caso específico da violência doméstica contra crianças e adolescentes, a mesma é maioritariamente perpetrada pelos pais, podendo incorrer em abusos físicos sexuais e psicológicos, trabalho infantil e negligência física e emocional (AZEVEDO, M. 2000).

Chegados à escola e, no processo de ensino e aprendizagem, a violência nas relações familiares vem sendo um desafio que os professores e alunos tentam superar. Esta prática ocasiona entraves ao desenvolvimento social e cognitivo, conforme pressupostos teóricos e estudos anteriores, além de gerar consequências, na maioria das vezes irreparáveis, na vida da criança e do adolescente. Daí a necessidade de detectar o problema e buscar possíveis soluções, que nunca poderão ser isoladas, mas devem ser encontradas no diálogo entre escola e família.

2. PERGUNTA DE PARTIDA

Relembremos a nossa pergunta de partida, definida na introdução:

- Até que ponto a escola está preparada para o enfrentamento e a prevenção da violência doméstica, visando o bem estar e a aprendizagem das crianças e adolescentes?

Esta questão tem por base as seguintes sub questões:

- De que maneira a violência doméstica resulta em prejuízos para o aprendizado das crianças e adolescentes?
- Como é que a escola, a sociedade e o Poder Público estão preparados para o enfrentamento e a coibição desta prática?

- De que forma as leis existentes são colocadas em prática pelas instituições, no intuito de combater este crime?

3. OBJETIVOS

A violência doméstica resulta em prejuízos para o aprendizado das crianças e adolescentes. E a escola, a sociedade e o Estado, nem sempre estão preparados para o enfrentamento desta prática. A partir desta questão, desenvolvemos a nossa pesquisa, tendo por base: um objetivo geral e os objetivos específicos, que conduziram em termos práticos, ao presente estudo, buscando desvendar os limites desta relação: violência, versus, aproveitamento escolar.

3.1. Objetivo Geral:

Compreender a relação da violência doméstica com o aproveitamento escolar, e se dessa relação ocorre prejuízos para o aproveitamento escolar nas vítimas de uma Escola Municipal do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, na cidade de Campina Grande - PB.

3.2. Objetivos Específicos:

- Identificar nos grupos vítimas e não vítimas, os tipos de violência e classificar nas sub escalas da CTSPC;
- Verificar as frequências em que os eventos ocorrem;
- Comparar o grupo de crianças vítimas e não vítimas da violência com o grupo de adolescentes vítimas e não vítimas e o impacto na aprendizagem;
- Caracterizar a relação de violência doméstica com o aproveitamento escolar;
- Descrever se desta relação de violência doméstica com o aproveitamento escolar resultam prejuízos para o aprendizado das vítimas (crianças e adolescentes);
- Analisar se a escola está cumprindo o seu papel na prevenção e na coibição da violência doméstica.

4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Considerando a temática abordada adotou-se como metodologia a pesquisa quantitativa voltada para o estudo de corte transversal. Esse método define melhor o problema, delineando de forma precisa a padronização dos resultados, pois, com a estimativa das dimensões da taxa de prevalência, pode-se avaliar de forma mais coerente os atos violentos em cada um dos tipos de violência (COUTINHO; SCAZUFCA; MENEZES, 2008). Este tipo de estudo transversal permitirá investigar a relação ou associação existente entre os tipos de violência das escalas e sub escalas CTSPC com o aproveitamento escolar, levando em consideração a frequência dos eventos (REICHENHEIM; MORAES, 1998; STRAUS *et al.*, 1998; REICHENHEIM; MORAES, 2003).

4.1. Instrumentos e Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados (cartões e questionários, representativos de determinadas ações) foram adaptados do Conflict Tactics Scales- Parent-Child (CTSPC), sendo esta uma escala criada em inglês, do refinamento da CTS e de suas versões em diferentes idiomas (Archer, 1999; Assis, 1995; Hasselmann *et al.*, 1998; Lucente *et al.*, 2001; Moraes *et al.*, 2002; Moraes & Reichenheim, 2002 a; Straus, 1979; Straus *et al.*, 1996), decidiu-se pela adaptação formal do instrumento CTSPC para lidar com a relação entre pais e filhos. Este instrumento foi concebido por Straus *et al.* (1998), elaborada pelo Family Research Laboratory, nos Estados Unidos da América, há duas décadas (STRAUS; HAMBY; FINKELHOR; MOORE E RUNYAN, 1998); e adaptada e padronizada para o Brasil, dentre os diferentes métodos apresentados por: Behling & Law (2000); Guillemin *et al.* (1993); Herdman *et al.* (1998); Reichenheim & Moraes (2002), o que chama a atenção é o método de Herdman *et al.* (1998), envolvendo apenas o módulo básico do instrumento, devido a insuficiência das escalas de negligência e abuso sexual (HERDMAN; FOX – RUSHBY E BADIA, 1998), publicado pelas principais instituições nacionais envolvidas, tais como: (ABRAPIA, 1992; BEMFAM, 1998; BRANCO; PHEBO; GOMES; CASTRO E NOGUEIRA, 1996; DESLANDES, 1997; MS, 2002), envolvendo a prevenção, diagnóstico e acompanhamento de vítimas de violência familiar.

A escala original, versão inglês é composta de 22 itens, que são identificados por letras (A, B, C,...,V) e foram escolhidos, por representarem adequadamente as dimensões da violência, englobando disciplina não violenta, agressão psicológica e violência física, sendo esta última englobando atos menores (punição corporal, maus tratos físicos) e atos maiores (maus tratos físicos graves). O instrumento ainda compreende em três módulos suplementares que abordam a estratégia do disciplinamento infantil na semana anterior (negligência e abuso sexual). As sub escalas da versão original são representadas por pares de assertivas de forma contínua (0% a 100%), representadas por: A1 e A2, onde A1: avaliação/ apreciação em termos do percentual de concordância do significado referencial; A2: avaliação/ apreciação do significado geral. O significado geral foi qualificado em quatro níveis, a saber: IN (inalterado); PA (pouco alterado); MA (muito alterado); CA (completamente alterado) (STREINER E NORMAN, 1995).

Este instrumento original (inglês): Parent – Child Conflict Tactis Scales (CTSPC) específico para lidar com a relação entre pais e filhos proveniente do aperfeiçoamento da primeira CTS, elaborada pelo Family Research Laboratory, nos Estados Unidos, foi desenvolvido pela crescente violência familiar e a necessidade de elaboração de ação para prevenção, e tem como objetivo identificar os eventos no campo da violência familiar (STRAUS; HAMBY; FINKELHOR; MOORE E RUNYAN, 1998). Ao passo que o instrumento adaptado foi sugerido por Herdman et. al. (1998), que propôs uma versão para o uso no Brasil, devido o número imensurável de violência de todos os tipos contra crianças, e tem como objetivo específico lidar com a relação entre pais e filhos, levando em consideração o disciplinamento com a presença de violência entre pais e filhos, classificando-os, segundo a sua gravidade, por intermédio das três escalas dispostas pelo instrumento, além de medir outros tipos de disciplinamentos, incluindo o disciplinamento sem violência (HERDMAN; FOX – RUSHBY E BADIA, 1998).

Neste instrumento, as fases da avaliação de equivalência semântica correspondem a três: 1º fase: equivalência conceitual e de itens; 2º fase: equivalência semântica e linguística entre os itens originais e os convertidos; 3º fase: equivalência de mensuração. Já o instrumento adaptado, em português, percorreu cinco fases: 1º fase: realização de duas traduções do original em inglês para o português; 2º fase: as versões preliminares foram traduzidas; 3º fase: avaliação externa efetuada por quinto tradutor; 4º fase: identificar e solucionar os problemas sugeridos nas etapas de (re) tradução, formando uma versão – síntese; 5º fase: avaliação e pré- teste da versão – síntese. Sendo destas fases, a

mais importante e que merece destaque, a fase que 12 entre 22 itens sofreram alterações, no decorrer da adaptação, são eles: (A, B, C, D, E, G, H, J, L, O, Q, U). E a partir daí, foi possível detectar os problemas que originaram das falhas da tradução, e puderam ser identificadas, aperfeiçoando o produto final, com a população alvo, melhorando o instrumento adaptado (HERDMAN; FOX – RUSHBY E BADIA, 1998).

O Instrumento Conflict Tactics Scales- Parent- Child (CTSPC), versão português e específico para lidar com a relação entre pais e filhos, composto de 22 itens, os quais foram classificados em três escalas: disciplina não violenta (DNV), agressão psicológica (AP) e violência física (VF), sendo esta última subdividida também em três sub escalas: punição corporal - PC, maus tratos físicos – MF, e maus tratos graves - MTG (STRAUS; HAMBY; FINKELHOR; MOORE E RUNYAN, 1998).

O CTSPC serve para que medir de forma eficaz, a intensidade que os pais tenham praticado os atos (agressão física e psicológica), contra os filhos, como também medir o grau do próprio comportamento dos pais, com relação à educação dos filhos. Esta versão – síntese, em português, e é composta por 22 itens e cada um deles correspondem: a uma letra que está relacionada com as letras do instrumento original, em inglês. E cada letra, tem uma escala, pela qual são classificados, os atos de agressões resultantes da relação entre pais e filhos. Desta forma, dependendo da resposta assinalada pelo cartão ou questionário, podemos verificar a intensidade da disciplina e o grau de violência, medindo a prática dos pais e seu comportamento, com relação aos atos aplicados (IDEM).

Cada escala do instrumento CTSPC tem um objetivo específico. A escala (*disciplina não violenta*): mede o uso de quatro práticas disciplinares, utilizadas pelos pais, como alternativa ao castigo corporal; a escala (*agressão psicológica*): mede ações verbais e simbólicas dos pais, com a intenção de causar dor psicológica ou medo por parte da criança ou adolescente; a escala (*agressão física*): é o indicador de maus tratos físicos. Os itens nessa escala podem ser usados para calcular sub escalas de punição física menor e grave, ou seja, menor agressão física, maus tratos físicos e maus tratos graves (STRAUS E GELLES, 1990 a). Com isso, poderemos compreender e analisar melhor as tabelas para em seguida, relacionarmos a violência com o aproveitamento escolar.

A escala adaptada, versão portuguesa é composta por 22 itens, representada por letras que correspondem às do instrumento original em inglês (conforme apêndice n. I). Os itens vão desde a letra A até a letra V, sendo que os itens: A, B, E, Q correspondem à disciplina não violenta; os itens: F, J, L, N, U correspondem à agressão psicológica; os

itens: C, D, H, P, R, V correspondem à punição corporal; os itens: G, O, T correspondem aos maus tratos físicos; e os itens: I, K, M, S correspondem aos maus tratos físicos graves. Na versão no Brasil, o instrumento envolve apenas o módulo básico – versão síntese (violência psicológica e física), não abrangendo as escalas complementares (negligência e abuso sexual), pela insuficiência de informações. As escalas e sub escalas do instrumento adaptado são representadas por abreviações: DNV: disciplina não violenta; AP: agressão psicológica; PC: punição corporal; MF: maus tratos físicos; MFG: maus tratos físicos graves (HERDMAN; FOX - RUSHBY E BADIA, 1998).

A primeira parte da pesquisa consistiu na elaboração dos cartões para crianças e questionários para adolescentes (dispostos no apêndice n. II e n. III) utilizando como base o instrumento CTSPC, a segunda parte, na coleta de dados dos instrumentos (cartão e questionário), e a terceira parte constituíram nas análises das avaliações elaboradas pelos professores nos diários de classe, pois através destas anotações poderíamos verificar a existência ou não de relação entre a assiduidade de casos de violência detectados, através das respostas com maior frequência nos itens dos cartões e questionários dos alunos selecionados, com o aproveitamento escolar.

No primeiro momento foi encaminhado um ofício a Secretária de Educação Municipal de Campina Grande-PB, juntamente com a cópia do projeto, com o intuito de solicitar a autorização para a realização da pesquisa. Depois de concedida a autorização, a coleta de dados foi realizada na sala de aula com a ajuda dos professores, com todos os alunos presentes. O período da pesquisa teve duração de maio a dezembro de 2015. Sendo o instrumento cartão aplicado aos alunos da terceira e quinta séries (8 e 10 anos de idade), no período da tarde, e o questionário aplicado aos alunos da sexta e sétima séries (12 e 13 anos de idade), no período da manhã. Cada cartão era composto por uma pergunta acompanhada de uma figura e cinco números de opções respostas (conforme exemplo: n. 1), sendo 22 itens ao total, enquanto que os questionários eram estruturados com 22 perguntas e mais quatro suplementares, acompanhadas cada uma de 8 opções de múltipla escolha (conforme exemplo: n. 2) relacionadas a frequência de vezes da ocorrência do fato. Os itens foram classificados em três escalas: disciplina não violenta, agressão psicológica e violência física. Através dessa classificação poderemos identificar de forma adequada os eventos (STRAUS E GELLES, 1990 b).

Durante a coleta de dados dos cartões e dos questionários foi utilizada a técnica da leitura, com a finalidade de facilitar a compreensão da aplicação do instrumento, por

parte dos alunos. Essa técnica consistia na leitura de cada pergunta e seus respectivos itens de resposta. E tão logo a pergunta fosse lida, sua resposta fosse escolhida conforme a realidade de cada aluno.

As respostas dos cartões de cada item, direcionados para as crianças foram dispostas em: 0 - nunca; 1 - quase nunca; 2 - poucas vezes; 3 - várias vezes, 4 - muitas vezes. Enquanto que as respostas dos questionários de cada item, direcionados para os adolescentes foram dispostas em: 1 (uma vez durante o último ano); 2 (duas vezes durante o último ano); 3 (3-5 vezes durante o último ano); 4 (6-10 vezes durante o último ano); 5 (a partir de 11-20 vezes durante o último ano); 6 (mais de 20 vezes em relação ao último ano); 7 (fora o último, isso já aconteceu antes); 0 (isso nunca aconteceu). Com isso, os alunos depois que tivessem selecionado suas respostas, estas pudessem ser medidas e classificadas de acordo com o instrumento aplicado, com o intuito de avaliar o grau e medir a quantidade de violência sofrida (HERDMAN; FOX RUSHBY E BADIA, 1998).

Exemplo: n. 1 do cartão aplicado para as crianças:

Crianças muitas vezes fazem coisas que são erradas, desobedecem, ou fazem os pais ou responsáveis ficarem zangados. Nas demais folhas tem uma lista de coisas que seus pais ou responsáveis poderiam ter feito no último ano, e eu gostaria que você me dissesse se eles já fizeram isso com você, marcando com um círculo em uma das bolinhas abaixo, em cada cartão.

A . Explicaram a você por que o que você estava fazendo era errado?

- | | |
|--|--------------|
|  | Nunca |
|  | Quase nunca |
|  | Poucas vezes |
|  | Várias vezes |
|  | Muitas vezes |



Exemplo: n. 2 do questionário aplicado aos adolescentes:

Crianças muitas vezes fazem coisas que são erradas, desobedecem, ou fazem os pais ficarem zangados. Eu vou ler uma lista de coisas que seus pais ou responsáveis poderiam ter feito no último ano, e eu gostaria que você me dissesse se eles já fizeram isso com você: uma vez durante este ano, ou duas vezes durante este ano, 3-5 vezes, de 6-10 vezes, de 11-20 vezes, ou mais de 20 vezes, em relação ao último ano. Se eles ainda não fizeram, neste último ano, mas fizeram antes, eu gostaria de saber isso também.

1 = uma vez durante o último ano.

2 = duas vezes durante o último ano.

3 = 3-5 vezes durante o último ano.

4 = 6-10 vezes durante o último ano.

5 = A partir de 11-20 vezes durante o último ano.

6 = Mais de 20 vezes em relação ao último ano.

7 = Fora o último ano, isso já aconteceu antes.

0 = Isso nunca aconteceu.

A. Explicaram-lhe por que o que você estava fazendo estava errado?

1 2 3 4 5 6 7 0

PERGUNTAS SUPLEMENTARES

Disciplina semanal (recomendado quando o foco é o castigo corporal)

Às vezes é muito difícil lembrar o que aconteceu durante nos últimos três meses, por isso, gostaríamos de pedir algumas das mesmas perguntas novamente, mas apenas sobre a semana passada. Cada uma dessas perguntas, diga-me quantas vezes isso aconteceu na semana passada.

1 = uma vez durante a semana passada

2 = duas vezes na semana passada

3 = 3-5 vezes durante a semana passada

4 = 6-10 vezes durante a semana passada

5 = 11-20 vezes durante a semana passada

6 = Mais de 20 vezes ao longo da semana passada

0 = Isso não aconteceu na semana passada

WA. Eu coloquei o menino / menina em "time out" (ou ele / ela enviar o seu quarto) 1 2 3 4 5 6 7 0

WB. Eu gritei para ele / ela 1 2 3 4 5 6 7 0

WO. Eu dei minha palmada mão cheia 1 2 3 4 5 6 7 0

WD. Eu dei-lhe um tapa ele / ela na mão, braço ou perna 1 2 3 4 5 6 7 0

A classificação dos alunos vítimas, e os não vítimas deste estudo foi elaborada com base no critério de escolha dos itens que mais foram frequentes na escolha das respostas assinaladas pela amostra da pesquisa. Contudo, foram selecionados cinco alunos vítimas da categoria criança; cinco alunos vítimas da categoria adolescente, e cinco alunos não vítimas de violência e maus tratos da categoria criança; cinco alunos não vítimas da categoria adolescente. Em seguida, foi feita uma análise comparando as observações dos professores com relação aos alunos que mais ou menos apanham (vítimas ou não vítimas), anotadas nos diários de classe (dispostos no apêndice IV), com o intuito de verificar a existência ou não dessa relação (*violência* versus *aproveitamento escolar*).

5. CENÁRIO DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada numa Escola Municipal, situada no Bairro de Santa Rosa, na cidade de Campina Grande - Paraíba, localizada na Região Nordeste do Brasil. Segundo a Secretaria de Assistência Social, a escola está situada em zona de vulnerabilidade social, ou seja, a localidade é caracterizada por problemas sociais graves, pobreza, violência doméstica e urbana, outros tipos, fato que contribuiu na escolha desta escola, para a realização da pesquisa. Esta Instituição Municipal de Campina Grande-PB, ministra do Ensino Fundamental ao Médio, atende 547 crianças e adolescentes, com 13 turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino, organizada por ciclos, com o intuito de viabilizar o acesso do trabalhador, e ainda respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno. O período da pesquisa teve duração de maio a dezembro de 2015.

O funcionamento de avaliação desta Instituição utiliza o sistema de ciclos de progressão continuada, tanto para o ensino fundamental, como para o ensino médio, ou seja, ao final de cada ciclo o aluno será avaliado, por intermédio de conceitos de medição, de acordo com os níveis de aproveitamento, para saber se está apto para o próximo ciclo,

respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Sendo que cada ciclo é avaliado, por cada dois (2) semestres, levando em consideração os aspectos sócio afetivos e culturais e aspectos cognitivos. Após esta efetividade ou não do processo avaliativo, os alunos com defasagem no aprendizado serão obrigatoriamente encaminhados para os estudos de recuperação.

Para um melhor entendimento do funcionamento das avaliações se faz necessário compreendermos o sistema de ciclo. O sistema de ciclo do ensino fundamental passa a ser reorganizado da seguinte forma: Ciclo I de Aprendizagem: duração de três anos (6, 7 e 8 anos de idade); Ciclo II de Aprendizagem: duração de dois anos (9 e 10 anos de idade); Ciclo III de Aprendizagem: duração de quatro anos (de 11 a 14 anos de idade). Sendo os três ciclos: ciclo I: vai do 1º ao 3º ano; ciclo II: vai do 4º ao 6º ano; ciclo III: vai do 7º ao 9º. Ao final de cada ciclo de aprendizagem, os alunos que ainda apresentarem defasagens de conteúdos serão encaminhados para o reforço intensivo de aprendizagem (PIC) (BRASIL, 2010). Desse modo, serão oferecidas três oportunidades de reforço intensivo de aprendizagem. A duração de cada período de reforço deverá ser fixada na proposta pedagógica de cada escola, sob orientação da Supervisão de Ensino e da Oficina Pedagógica da Diretora de Ensino. A escola pode ainda entender que o estudante com defasagem de conteúdos seja matriculado no ciclo seguinte, desde que no contra turno. Não havendo essa possibilidade, o aluno será considerado retido. O mesmo ocorre com o ensino médio (AZEVEDO, 2007).

Com relação aos conteúdos da escola pesquisada, estes são ministrados levando em consideração os direitos das crianças e adolescentes, instituído pelo ECA, de forma obrigatória, conforme art. 32§5º da LDB. A escola ainda tem uma cartilha de orientação aos pais, com informações do que é proibido aos alunos, e contendo as advertências com o não cumprimento das regras contidas no Regimento Interno da Escola.

A respeito da infraestrutura da escola, esta possui oito salas de aula, uma sala de professores, uma sala de diretoria e coordenação, uma biblioteca e sala de estudos, uma secretaria, uma sala de atendimento especial, um laboratório de informática, uma cozinha, três banheiros, um pátio coberto para as atividades festivas e uma quadra de esportes descoberta para recreação.

O quadro docente é constituído por 33 professores, 2 supervisoras, 2 psicóloga, 1 assistente social, 10 funcionários e uma diretora e uma vice diretora que se revezam durante os três turnos de funcionamento da escola.

6. SUJEITOS DA PESQUISA – AMOSTRA DO ESTUDO

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da terceira, quinta, sexta e sétima séries, que compreendem entre 8 e 13 anos de idade, sendo excluídos o total de 33 crianças e adolescentes, sendo 9 crianças e 24 adolescentes que não estavam presentes durante a coleta dos dados.

Optou-se por estudar esta faixa etária de alunos por acreditar ser mais fácil de aplicar a crianças e adolescentes mais jovens, além do mais essa faixa etária não é muito influenciada nas respostas, logo a pesquisa apresentará resultados com maior credibilidade.

O estudo realizado envolveu uma amostra de 108 alunos, sendo 50 crianças e 58 adolescentes, representando 19,74% dos alunos pesquisados de 547 total da população. Das crianças 28 eram do sexo masculino e 22 do sexo feminino. Com relação aos adolescentes, 36 eram do sexo masculino e 22 do sexo feminino.

As crianças e os adolescentes foram divididos em dois grupos cada categoria: o grupo vítimas e o grupo não vítimas, sendo cada grupo com cinco participantes selecionados de acordo com o número de frequências ou assiduidades assinaladas nos itens das escalas e sub escalas do CTSPC.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a leitura dos cartões e questionários agrupamos os dados obtidos em planilhas no Excel, para facilitar os cálculos estatísticos dos percentuais e das prevalências, que em seguida foram transformados em tabelas, para melhor entendimento e análise dos itens das escalas e sub escalas da CTSPC, com o intuito de identificar os tipos de violência doméstica presentes na amostra e as frequências em que estes eventos ocorrem. Contudo, ainda agrupamos dados dos diários de classe em tabelas, a fim de caracterizar com precisão semelhanças e diferenças entre os grupos vítimas e não vítimas. E por fim, foram feitas análises entre os tipos de violência domésticas praticados nas relações entre pais e filhos, com as avaliações escolares dos alunos selecionados, com o objetivo de avaliar a relação entre a *violência* e o *aproveitamento escolar*.

TABELA 1. PREVALÊNCIA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES SEGUNDO ESCALAS E SUB ESCALAS CTSPC, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB

Variável	SOMA	%
DISCIPLINA NÃO VIOLENTA N: 108		
A .Explicou o por quê do que estava fazendo era errado	81	75,0
B. Colocou de castigo no seu quarto ou em outro lugar	69	63,9
E. Deu outra coisa para fazer em vez do que estava fazendo	62	57,4
Q. Tirou suas regalias	47	43,5
AMEAÇA PSICOLÓGICA N: 108		
F. Falaram alto, berraram ou gritaram	79	73,1
J. Xingaram ou praguejaram	38	35,2
L. Disse que iria expulsar de casa	12	11,1
N. Ameaçou dar uma tapa, mas não deu	64	59,3
U. Chamou o(a) de estúpido, burro, preguiçoso ou de outra coisa parecida	61	56,5
PUNIÇÃO CORPORAL N: 108		
C. Sacudiu a criança ou adolescente	26	24,1
D .Bateu no bumbum com algum outro objeto duro?	36	33,3
H. Deu uma palmada no bumbum	29	26,9
P. Deu uma tapa na mão, no braço ou na perna	60	55,6
R. Deu um beliscão	51	47,2
V. Deu uma tapa/bofetada no rosto, na cabeça ou nas orelhas	30	27,8

MAUS-TRATOS N: 108

G. Bateu com a mão fechada ou deu um chute com força	32	29,6
O. Bateu em outra parte do seu corpo, diferente do bumbum, com algum objeto duro	54	50,0
T. Jogou no chão	22	20,4

MAUS-TRATOS GRAVES N: 108

I. Agarrou pelo pescoço e sacudiu	17	15,7
K. Bateu o máximo que conseguiu até cansar	23	21,3
M. Queimou ou derramaram líquido quente	6	5,6
S. Ameaçou com uma faca ou arma	6	5,6

Fonte: Dados dos cartões e questionários aplicados na Escola Municipal.

A prevalência da violência, segundo as escalas e sub escalas da aplicação da CTSPC produziu estimativas bastante elevadas das taxas de prevalência de maus tratos entre pais e seus filhos nos diversos itens da escala, na tabela n. 1. A criança e o adolescente a todo o momento buscam vivenciar experiências novas, e esta busca incessante de explorar o desconhecido, muitas vezes, ocasiona vulnerabilidade no ato de educar, desencadeando, na maioria das vezes, atos violentos dos pais. Apesar da maioria da amostra que corresponde a 59,95% (IC 95%) ter sido da resolução de conflito da disciplina não violenta, isto não significa que os pais não tenham deixado de praticar disciplina com atos violentos.

Como podemos perceber, no presente estudo as maiores frequências de prevalências encontradas foram entre as crianças comparadas aos adolescentes. Estes dados podem indicar que a violência é mais predominante nas crianças, talvez pelo fato da criança ser a mais vulnerável da relação.

Através da análise da tabela n. 1 podemos perceber a prevalência em crianças e adolescentes. Verificamos que o total da amostra é composta por 108 alunos, sendo 50 crianças e 58 adolescentes, dos quais 64 são do sexo masculino e 44 do sexo feminino.

Ao analisar a primeira sub escala, desta tabela (**disciplina não violenta**) do total de crianças e adolescentes que correspondem a 108, percebemos que 75,0% tiveram explicação do por que do que estavam fazendo era errado; 63,9% foram castigados; 57,4% tiveram a opção de fazer outra coisa diferente do que estava fazendo e apenas 43,5% tiveram suas regalias suspensas. Tais valores demonstram que, em termos de educação, a disciplina não violenta é uma estratégia bastante utilizada na relação entre pais e filhos.

Na segunda escala (**agressão psicológica**) evidenciamos 73,1% foram agredidos com berros e gritos; 59,3% foram ameaçados, seguidos de 56,5% que foram chamado de burro, preguiçoso e estúpido; 35,2% foram xingados e praguejados e apenas 11,1% foram ameaçados ser posto para fora de casa. Os valores descritos evidenciam que berros e gritos são utilizados com bastante frequência na relação familiar, seguido de ameaças, o que faz verificarmos que a presença de ameaça psicológica é muito constante nestas relações e muito prejudicial para o desenvolvimento sadio e para o pleno crescimento do indivíduo. Estes números também são muito preocupantes, pois a violência psicológica é o ponto de partida para desencadear outros tipos de violência.

Na terceira escala (**violência física**), subdividida em: punição corporal, maus tratos físicos, maus tratos físicos graves. Na punição corporal constatamos que a tapa na mão, no braço ou perna; e o beliscão foram os mais frequentes, correspondendo 55,6% e 47,2% respectivamente. Seguido da palmada no bumbum com objeto duro correspondendo a 33,3%. O ato de sacudir foi o menos frequente correspondendo a 24,1%. Desta forma, como podemos observar o ato de bater na mão, braço ou perna e o beliscão é bastante comum, o que permite identificar com bastante precisão a presença acentuada de punição corporal no campo familiar, como principal forma de disciplinamento. Ora esta constatação, ocasiona grande preocupação na questão de enfrentamento da violência doméstica, visto que a prática de punição corporal como medida para impor limites aos filhos vem sendo conduzida ao longo de muitas gerações como padrão a ser adotado pelos pais na educação de seus filhos, fato que ocasiona uma necessidade urgente de criar práticas alternativas de disciplinamento (DESLANDES; GOMES, 2002).

Com relação aos **maus tratos físicos**, 50,0% sofreram palmada em outra parte do corpo com objeto duro, valor bastante expressivo para a categoria. Enquanto que os demais atos 29,6% e 20,4% respectivamente correspondem a bater com mão fechada; e jogar no chão.

Para a categoria de **maus tratos graves**, fica bastante evidente que o ato de bater o máximo que conseguiu até cansar foi o mais alegórico, representado por 21,3%. Enquanto os menos expressivos foram ameaça por faca e queimadura por líquido quente, correspondendo ambos a 5,6%.

Por outro lado, a disciplina não violenta foi reportada pela maioria dos participantes da amostra com representação de 59,95 %. Este fato permite inferir que o

modelo seguido com maior incidência, na educação reportada pelos pais e filhos foi à forma de disciplina sem violência, o que é muito salutar para o desenvolvimento sadio da criança e do adolescente.

Contudo, a ameaça psicológica também teve uma representação significativa correspondendo a 47,04% da amostra, seguido da punição corporal: 35,81% e dos maus tratos físicos: 33,33%. Já os maus tratos graves foi a sub escala com menor incidência, correspondendo a: 12,05%. Todos estes valores estatísticos mostram quanto é preocupante à forma que educam e disciplinam as crianças e adolescentes.

Os resultados da análise na tabela n.1 (**prevalência em crianças e adolescentes segundo sub escalas CTSPC**), mostram que as famílias assinalaram o ato de bater em outra parte do corpo com objeto duro, como o ato mais frequente (50,0%), o que permite identificarmos com clareza a presença de maus tratos físicos no âmbito familiar, como forma de obediência no cumprimento da disciplina na relação familiar. Ainda são assinalados, os demais atos de maus tratos físicos com menos assiduidade (29,6% e 20,4%), mas com valores significativos que merecem ser considerados, haja vista, que a assiduidade destes atos pode ocasionar consequências mais sérias no desenvolvimento da criança e do adolescente, inclusive alterar comportamentos a curto e longo prazo.

Podemos ainda constatar, através da análise da tabela, que os maus tratos físicos graves estão presentes no entorno familiar, de forma menos frequente (21,3%), mas que merecem preocupações pertinentes, vez que a gravidade destes atos ocasiona problemas, muitas vezes, irreversíveis que podem perdurar anos ou uma vida toda na criança e no adolescente, podendo levar até à morte.

Ainda é possível observar, que a mesma criança ou adolescente pode ter sofrido mais de um tipo de violência. E vale pontuar que os atos violentos detectados, equivalentes aos instrumentos aplicados, foram acompanhados pela assistente social, porém, nenhum caso chegou a ser encaminhado aos Juizados Especiais. A maioria desses casos passa despercebido na escola, e outros são ocultados pelos alunos e pais ou cuidadores.

TABELA 2. PREVALÊNCIA EM CRIANÇAS SEGUNDO ESCALAS E SUB ESCALAS
ADAPTAÇÃO CTSPC, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB

Variável	N	%
DISCIPLINA NÃO VIOLENTA N:50		
A .Explicou o por quê do que estava fazendo era errado	37	74,0
B. Colocou de castigo no seu quarto ou em outro lugar	36	72,0
E. Deu outra coisa para fazer em vez do que estava fazendo	33	66,0
Q. Tirou suas regalias	27	54,0
AMEAÇA PSICOLÓGICA N: 50		
F. Falaram alto, berraram ou gritaram	47	94,0
J. Xingaram ou praguejaram	29	58,0
L. Disse que iria expulsar de casa	7	14,0
N. Ameaçou dar uma tapa, mas não deu	37	74,0
U. Chamou o(a) de estúpido, burro, preguiçoso ou de outra coisa parecida	36	72,0
PUNIÇÃO CORPORAL N:50		
C. Sacudiu a criança ou adolescente	19	38,0
D .Bateu no bumbum com algum outro objeto duro?	24	48,0
H. Deu uma palmada no bumbum	17	34,0
P. Deu uma tapa na mão, no braço ou na perna	34	68,0
R. Deu um beliscão	35	70,0
V. Deu uma tapa/bofetada no rosto, na cabeça ou nas orelhas	21	42,0
MAUS-TRATOS N:50		
G. Bateu com a mão fechada ou deu um chute com força	24	48,0
O. Bateu em outra parte do seu corpo, diferente do bumbum, com algum objeto duro	36	72,0
T. Jogaram você no chão	19	38,0
MAUS-TRATOS GRAVES N: 50		
I. Agarrou pelo pescoço e sacudiu	12	24,0
K. Bateu o máximo que conseguiu até cansar	13	26,0
M. Queimou ou derramaram líquido quente	2	4,0
S. Ameaçou com uma faca ou arma	3	6,0

Fonte: Dados dos cartões e questionários aplicados na Escola Municipal.

Na tabela n. 2 da prevalência total de crianças, na relação entre pais e filhos, conforme suas escalas e sub escalas, indicou que: 66,5% foram educados por disciplina não violenta; 62,4% das crianças sofreram ameaça psicológica; 50,0% receberam punição corporal; 52,6% tiveram maus tratos físicos e 15% maus tratos graves.

Não obstante, também podemos verificar, na **disciplina não violenta** que os índices com maior incidência foram: 74,0% explicaram que o quê estava fazendo era errado, 72,0% colocaram de castigo no quarto ou em outro lugar; na ameaça psicológica os itens mais frequentes foram: falaram alto ou gritaram com: 94,0%, chamaram de burro ou preguiçoso com: 72,0%, xingaram ou praguejaram com: 58,0%; na punição corporal os itens foram: deram um beliscão com: 70,0%, deram uma tapa na mão ou no braço com: 68,0%, bateram no bumbum com objeto duro com: 48,0%; nos maus tratos físicos os itens foram: bateram em alguma parte do corpo diferente do bumbum com objeto duro, com: 72,0%, bateram com a mão fechada, com: 48,0%; nos maus tratos físicos graves os itens mais frequentes foram: agarram pelo pescoço e sacudiram, com: 24,0% ; e bateram muito sem parar, com 26,0%. O item com menos incidência nesta categoria foi: queimaram ou derramaram líquido quente, com: 4,0%.

Contudo, observamos que os valores estatísticos das escalas e sub escalas da **disciplina violenta** tiveram valores bem expressivos e que necessitam de muita atenção por parte dos profissionais da educação. O item mais frequente de todas as sub escalas foi: falaram alto ou gritaram com: 94,0%, o que merece destaque, visto que por se tratar da categoria: ameaça psicológica, esta necessita de maior acompanhamento, pois a partir deste tipo de violência, as demais podem ser desenvolvidas.

Analisando as categorias: **punição corporal e maus tratos físicos**, averiguamos que dois itens tiveram valores bastante expressivos, tais como: deram um beliscão (punição corporal), com: 70,0%; e bateram em alguma parte do corpo diferente do bumbum com objeto duro (maus tratos físicos), com: 72,0%. Com isso, constatamos que a forma de disciplinar e impor limites aos filhos, por parte dos pais, ainda é uma forma milenar e arcaica, utilizando a violência como veículo principal na relação familiar.

TABELA 3. PREVALÊNCIA EM ADOLESCENTES SEGUNDO ESCALAS E SUB ESCALAS CTSPC, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB

Variável	N	%
DISCIPLINA NÃO VIOLENTA N: 58		
A .Explicou o por quê do que estava fazendo era errado	44	75,9
B. Colocou de castigo no seu quarto ou em outro lugar	33	56,9
E. Deu outra coisa para fazer em vez do que estava fazendo	29	50,0
Q. Tirou suas regalias	20	34,5
AMEAÇA PSICOLÓGICA N:58		
F. Falaram alto, berraram ou gritaram	32	55,2
J. Xingaram ou praguejaram	9	15,5
L. Disse que iria expulsar de casa	5	8,6
N. Ameaçou dar uma tapa, mas não deu	27	46,6
U. Chamou o(a) de estúpido, burro, preguiçoso ou de outra coisa parecida	25	43,1
PUNIÇÃO CORPORAL N:58		
C. Sacudiu a criança ou adolescente	7	12,1
D .Bateu no bumbum com algum outro objeto duro?	12	20,7
H. Deu uma palmada no bumbum	12	20,7
P. Deu uma tapa na mão, no braço ou na perna	26	44,8
R. Deu um beliscão	16	27,6
V. Deu uma tapa/bofetada no rosto, na cabeça ou nas orelhas	9	15,5
MAUS-TRATOS N:58		
G. Bateu com a mão fechada ou deu um chute com força	8	13,8
O. Bateu em outra parte do seu corpo, diferente do bumbum, com algum objeto duro	18	31,0
T. Jogaram você no chão	3	5,2
MAUS-TRATOS GRAVES N:58		
I. Agarrou pelo pescoço e sacudiu	5	8,6
K. Bateu o máximo que conseguiu até cansar	10	17,2
M. Queimou ou derramaram líquido quente	4	6,9
S. Ameaçou com uma faca ou arma	3	5,2

Fonte: Dados dos cartões e questionários aplicados na Escola Municipal.

No que concerne à tabela n.3 da prevalência total de adolescentes, verificou que 54,3% sofreram **disciplina não violenta**; 33,8% dos adolescentes sofreram ameaça psicológica; 23,5% receberam punição corporal, enquanto que: 16,6% tiveram maus tratos físicos; e 9,4% maus tratos graves. No entanto, os números ainda pode ser mais crítico, sendo necessário um estudo estatístico mais detalhado, com o objetivo de detectar a incidência e as frequências dos itens das sub escalas do instrumento CTSPC.

Podemos constatar que na disciplina não violenta: 75,9% explicaram que o que estava fazendo era errado; 56,9% colocaram de castigo no quarto ou em outro lugar; 50,0% deram outra coisa para fazer em vez daquilo que estava fazendo; 34,5% tiraram regalias.

Na escala **ameaça psicológica**: 55,2% falaram alto ou gritaram; 46,6% ameaçaram dar uma tapa, mas não deram; 43,1% chamaram de burro ou preguiçoso; 15,5% xingaram ou rogaram praga; e 8,6% disseram que iriam expulsar de casa. Como podemos perceber a relação de disciplinamento dos pais com relação aos filhos, constitui ainda uma relação de família patriarcal, sem diálogo e com hierarquias.

Já na escala **punição corporal**: 44, 8% correspondem ao item: deram uma tapa na mão ou no braço; 20,7% aos itens respectivamente: bateram no bumbum com objeto duro, e deram uma palmada no bumbum; 27, 6% deram um beliscão; 15,5% deram uma tapa no rosto, ou cabeça; e 12,1% sacudiram. Estes valores mostram o quanto à cultura da palmada ainda é utilizada como forma de disciplinamento pelas famílias e o quanto é difícil fazer as pessoas enxergarem que estes atos constituem crime previsto em lei.

Na sub escala **maus tratos físicos**, podemos observar que: 31,0% bateram em alguma parte do corpo diferente do bumbum; 13,8% bateram com a mão fechada; e 5,2% jogaram no chão. Na sub escala de **maus tratos graves** 17,2% bateram o máximo que conseguiram; 8,6% agarraram pelo pescoço; 6,9% queimaram ou derramaram líquido quente; e 5,2% ameaçaram com uma faca. Estes dados estatísticos são bastante preocupantes, visto que estas categorias podem levar à morte das vítimas.

Comparando as tabelas n. 2 e n. 3 (prevalência total de crianças; e prevalência total de adolescentes), podemos constatar que as crianças também obtiveram números bastante expressivos e marcantes e que merecem preocupações, como por exemplo: os valores da sub escala maus tratos físicos que apresentaram uma incidência de 52,6%, no número de casos mais elevados comparado aos adolescentes que tiveram a incidência de

16,6%, visto que para alcançar a categoria de maus tratos graves é bem mais rápido, sendo necessária a intervenção urgente a fim de evitar desencadear problemas mais sérios.

Ainda com relação às tabelas em análise, podemos destacar; a categoria (punição corporal) que para o grupo “crianças” a prevalência foi de: 50,0%, e no grupo “adolescentes” de: 23,5%, valores muito expressivos que confirmam ainda mais a vulnerabilidade das crianças com relação aos adolescentes, detectada dos pressupostos teóricos e que precisa de intervenção, buscando oferecer novas alternativas para lidar com o problema.

Cabe destacar que a aplicação da punição corporal ainda é muito utilizada como forma de palmada educativa na educação e disciplina de crianças e adolescentes, na relação entre pais e filhos. No entanto, o uso deste artifício ocasiona prejuízos às vítimas desta prática. As pesquisas mostram que crianças que apanhavam comparadas com as que não apanhavam apresentavam sintomas psiquiátricos e sensações negativas que desencadeavam outros problemas (BISCEGLI *et. al.*, 2008; BERLIN *et.al.*, 2009; LANSFORD *et. al*, 2009).

Este cenário, tanto com crianças, como com adolescentes, acarretam para as vítimas sensações negativas que podem gerar consequências irreparáveis, tais como: baixo rendimento escolar, agressividade, distúrbios de conduta, baixa auto estima, transtornos do sono, dificuldades para resolver problemas interpessoais, falta de atenção e concentração (hiperatividade), dentre outros. Com isso, verificamos que a ocorrência de relações entre pais e filhos com condutas violentas ocasionam um comprometimento no desenvolvimento sadio, tanto na criança como no adolescente (GARBARINO *et al.*, 1986; REICHENHEIM *et al.*, 1999; KRUG *et al.*, 2002).

Os motivos que justificam este comportamento violento com os filhos são vários: a maior proximidade física da criança, maior tempo de permanência junto aos filhos, restrição à rotina doméstica e por lhes caber, culturalmente, o manejo das decisões cotidianas e a convivência doméstica entre outros, podendo gerar um maior nível de estresse materno no trato com seus filhos (BELSKY, 1993; DESLANDES, 1994; KRUG *et al.*, 2002).

TABELA 4. PERCENTUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SEGUNDO SEXO, ESCALAS E SUB ESCALAS CTSPC, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE-PB

Variável Mas/Fem	SOMA M	%M	SOMA F	%F
DISCIPLINA NÃO VIOLENTA NM:64 NF:44				
A .Explicou o por quê do que estava fazendo era errado	52	81,25	29	65,91
B. Colocou de castigo no seu quarto ou em outro lugar	41	64,06	28	63,64
E. Deu outra coisa para fazer em vez do que estava fazendo	39	60,94	23	52,27
Q. Tirou suas regalias	33	51,56	14	31,82
AMEAÇA PSICOLÓGICA NM:64 NF:44				
F. Falaram alto, berraram ou gritaram	49	76,56	30	68,18
J. Xingaram ou praguejaram	28	43,75	10	22,73
L. Disse que iria expulsar de casa	7	10,94	5	11,36
N. Ameaçou dar uma tapa, mas não deu	40	62,50	24	54,55
U. Chamou o(a) de estúpido, burro, preguiçoso ou de outra coisa parecida	38	59,38	23	52,27
PUNIÇÃO CORPORAL NM:64 NF:44				
C. Sacudiu a criança ou adolescente	18	28,13	8	18,18
D .Bateu no bumbum com algum outro objeto duro?	25	39,06	11	25,00
H. Deu uma palmada no bumbum	19	29,69	10	22,73
P. Deu uma tapa na mão, no braço ou na perna	35	54,69	25	56,82
R. Deu um beliscão	32	50,00	19	43,18
V. Deu uma tapa/bofetada no rosto, na cabeça ou nas orelhas	21	32,81	9	20,45
MAUS-TRATOS NM:64 NF:44				
G. Bateu com a mão fechada ou deu um chute com força	23	35,94	9	20,45
O. Bateu em outra parte do seu corpo, diferente do bumbum, com algum objeto duro	34	53,13	20	45,45
T. Jogaram você no chão	15	23,44	7	15,91
MAUS-TRATOS GRAVES NM:64 NF:44				
I. Agarrou pelo pescoço e sacudiu	11	17,19	6	13,64
K. Bateu o máximo que conseguiu até cansar	17	26,56	6	13,64
M. Queimou ou derramaram líquido quente	4	6,25	2	4,55
S. Ameaçou com uma faca ou arma	5	7,81	1	2,27

Fonte: Dados dos cartões e questionários aplicados na Escola Municipal.

Na tabela n. 4 observamos o total de 64 crianças e adolescentes do sexo masculino e 44 crianças e adolescentes do sexo feminino.

Para o percentual de crianças e adolescentes segundo sexo masculino, verificamos uma representatividade de forma bem expressiva, nos itens: explicar o quê estava fazendo estava errado; e agressão com gritos e berros, ambos correspondem às respostas mais frequentes nos valores respectivos de 81,25% e 76,56%. E os valores 6,25% e 7,81% foram os menos frequentes, para o total do mesmo sexo, correspondendo ao item da queimadura de liquido quente; e ao da ameaça com faca. Percebemos com esses valores que embora a **disciplina não violenta** tenha sido reportada pela maioria dos vitimizados, do total de sexo masculino: 81,25%, a maior parte dos pais também praticou atos considerados como agressões psicológicas aos seus filhos do sexo masculino (76,56%) Assim, como também é evidente que os valores dos dois itens em questão menos expressivos que correspondem a: 6,25% e 7,81% mostram que os maus tratos graves foram evidenciados em menor percentagem com relação à amostragem total, o que não deixa merecer absoluta atenção, pois se trata da utilização de métodos violentos para impor limites no disciplinamento dos filhos.

Ao analisar a segunda escala (**agressão psicológica**) para o total do sexo masculino, podemos observar que a ameaça é bastante frequente. Os valores mostram: 62,50% e 59,38%, ameaçar dar uma tapa; e chamar de estúpido, burro ou preguiçoso, estão numa mesma vertente, ou seja, apresentam porcentagens também significativas, com relação a falou alto, berrou (76,56%), visto que os valores evidenciam que a relação entre pais e filhos do sexo masculino tem como participação expressa em segundo lugar de todas as categorias, a ameaça psicológica como forma de educar.

Através da tabela em análise, podemos ainda verificar que na **punição corporal** 54,69% (dar uma tapa na mão, no braço ou na perna), corresponde ao maior valor da categoria, para o total do sexo masculino. Outro item que acompanha, logo em seguida, com: 50,0% é o ato dar um beliscão. Valores com representatividade de maior frequência na categoria descrita, para o total do sexo masculino. No entanto, com menor frequência encontra-se o item: sacudiu com 28,13%, para o mesmo sexo.

Com relação aos **maus tratos físicos**, para o total do sexo masculino, fica evidente que: 53,13%, da amostra bateram em outra parte do bumbum com objeto duro. Todavia, 35,94% da amostra bateram com mão fechada ou chutaram, e 23,44%, da amostra foram jogados no chão. Valores que demonstram muita atenção, por parte da escola e das

autoridades, vez que esta categoria é classificada como violenta. Já na categoria **maus tratos graves**, os valores que merecem ser destacados são: 26,56% (bateu muito o máximo que conseguiu); 17,19% (agarrou pelo pescoço e sacudiu), devido à gravidade destes atos, estas condutas além de serem considerado crime, são totalmente contrárias ao ato de educar e disciplinar na relação entre pais e filhos, devendo ser abolidas tais práticas.

Ao analisar a tabela, para o total do sexo feminino, percebemos que na escala “**disciplina não violenta**”: 65,91% e 63,64% correspondem respectivamente: ao ato de explicar o porquê do que se fez estava errado; e ao ato de colocar de castigo, ambos são os mais frequentes no entorno familiar. Com relação ao item: deu para fazer outra coisa em vez daquilo que estava fazendo errado, que foi outro bastante frequente. O que nos faz constatar que a forma de educar mais utilizada pelos pais para o sexo feminino é a disciplina sem violência, no entanto, os valores também apontam prevalências de disciplina violenta.

Na escala **agressão psicológica**, para o total do sexo feminino, 68,18% seguidos de 54,55% e 52,27%, correspondem respectivamente à agressão com berros ou gritos; ameaça com tapa; e chamar de burro, estúpido ou preguiçoso, estes itens foram os mais frequentes, representando valores bastante significativos na relação entre os pais e suas filhas. Tais números mostram como é definido o tipo de disciplinamento em casa, visto que através desta definição numérica é possível visualizar o tipo de agressão.

Na escala **punição corporal**, para o total do sexo feminino, os itens: deu uma tapa na mão, no braço ou na perna; deu um beliscão, foram os com mais frequência. Isto significa que a forma de educar utilizada pelos pais envolve punição corporal, o que deturpa ainda mais a nova forma de educar e disciplinar, visto que o castigo físico representa um método aceitável a ser seguido pelos pais na educação de suas filhas. Ainda nesta mesma sub escala podemos verificar as menores assiduidades, para o total do sexo feminino, como: sacudir; e dar uma tapa no rosto, cabeça ou nas orelhas, que correspondem respectivamente a 18,18% e 20,45%. Tais valores necessitam de atenção, apesar de não serem tão frequentes, no entanto, não podemos deixar a quietude aflorar, pois se trata de uma categoria com presença de violência.

Na sub escala **maus tratos físicos**, para o total do sexo feminino: 45,45% (bateu em outra parte do corpo diferente do bumbum com objeto duro) correspondem ao valor que tem maior percentual na amostra, constituindo uma representação marcante e que

expressa à magnitude do problema, haja vista que é uma porcentagem alta de vítimas que sofrem maus tratos físicos na relação entre pais e filhos do sexo feminino. O item que teve menor assiduidade para o total do mesmo sexo foi: o ato de jogar no chão que corresponde apenas a 15,91%, que não deixa de ser preocupante, esta forma também acarreta consequências irreparáveis nas vítimas, pois a criança e o adolescente que sofre maus tratos modifica sua maneira de agir, ou seja, passam a adotar padrões reacionais que podem perdurar por toda a vida (BELSKY, 1993; DESLANDES *et al.*, 2004).

Na mesma vertente, para o total do sexo feminino, encontra-se a sub escala dos **maus tratos graves** que apresenta valores pequenos, porém muito significantes vezes que: o ato de bater o máximo que conseguiram e o ato de agarrar pelo pescoço e sacudir obteve ambos os mesmos valores: 13,64%, mas que não deixam de serem formas de disciplinamento graves e que precisam ser identificados de forma mais clara e minuciosa, pois pode gerar consequências, inclusive ocasionar morte. Ainda nesta categoria, a menor frequência identificada foi no ato de ameaçar com a faca que corresponde a 2,27%. Apesar de ser uma porcentagem relativamente pequena, para o total do mesmo sexo, ainda acarreta uma série de inquietações, vista que a amostra corresponde a crianças e adolescentes do sexo feminino na faixa etária de 8 a 13 anos de idade, vítimas vulneráveis e indefesas que provavelmente aprenderá como primeiro exemplo: um tipo de disciplinamento deturpado; e formas de educação e convivência futura violenta, ocasionado um ciclo vicioso.

Constatamos que tanto o uso de maus tratos físicos, como os graves, para o sexo masculino obteve a maior representatividade da maioria dos itens comparados aos do sexo feminino. Isto indica que os meninos são disciplinados com a presença tanto dos maus tratos físicos, como dos graves, na relação de pais e filhos, sendo a maior assiduidade com relação às meninas.

Estes dados podem indicar que pelo fato de serem meninos, os pais utiliza o modelo de disciplinamento de forma mais rígida com a utilização de métodos violentos que em relação às meninas. Esta situação pode ser explicada pelo fato da menina ser vista na história da civilização humana, como “cidadã de segunda classe” e do menino ser visto como “ser macho”. Outro motivo são traços antigos transmitidos de geração a geração, como forma de educar, tudo fruto de uma sociedade patriarcal (MENEGHEL, 1995; LOPES; TAVARES, 2000).

No entanto, esta prática utilizada pelos pais como método de obediência necessita com urgência ser avaliada com maior precaução, pelos profissionais multidisciplinares, pois estes atos resultam no aparecimento de inúmeras sensações negativas que representa um alto risco para suas vítimas.

Nos valores comparados com relação ao sexo masculino e feminino, dispostos na tabela em análise, na sub escala de **maus tratos graves**, podemos ainda constatar que os mesmos apresentam percentagens com diferenças expressivas do sexo masculino com relação ao feminino. Desta forma, os meninos sofrem com maior intensidade maus tratos graves que as meninas. Atos estes preocupantes independente do sexo, pois, esta prática constitui crime, e ainda pode levar à morte.

Outro lado investigado neste estudo diz respeito a uma análise comparativa do sexo masculino e feminino, (percentual de crianças e adolescentes segundo sexo).

Com relação à escala da **disciplina não violenta** expressa nesta tabela, esta categoria é mais utilizada no sexo masculino que no feminino. Assim, as percentagens em todos os itens são maiores entre o sexo masculino, comparado ao feminino. Com isso, a disciplina não violenta como forma de resolução de situações de desobediência foi reportada pela maioria dos meninos, comparado às meninas.

No que diz respeito à **ameaça psicológica**, da tabela em questão, esta prática ocorre com maior frequência no sexo masculino comparado ao feminino, ou seja, os meninos sofrem mais violência psicológica que as meninas no método de disciplina utilizado pelos pais. Em todos os itens praticamente os valores se mostram superiores aos das meninas, e em apenas no item (disse que ia expulsar de casa), o valor foi de 10,94%, enquanto que para o sexo feminino foi de 11,36%. Esta situação mostra que neste item específico, quase não houve muita diferença na forma dos pais disciplinarem as meninas e os meninos.

Em relação à categoria: **punição corporal** podemos também verificar maior assiduidade desta prática, para o sexo masculino que para o feminino, em praticamente quase todos os itens, com exceção do item (deu uma tapa no braço, na mão ou na perna), que no sexo masculino foi de 54,69% e no feminino de 56,82%, invertendo a situação apenas neste ato. Apenas, neste item específico, as meninas sofreram mais punição corporal física que os meninos, mas que quase se difere, por apresentar (2,13%) de diferença entre os sexos, ou seja, ambos praticamente sofreram violência física igual.

Por fim, os resultados referentes à ocorrência deste tipo de violência (punição corporal), foram alarmantes, visto que mais da metade da amostragem, tanto para o sexo masculino como para o feminino, ambos sofreram tal prática. Fato que se faz necessário intervir, visto que a forma de educar com violência ocasiona inúmeras consequências para a criança e o adolescente, independente do sexo, além do mais não é considerado uma forma adequada de educar, pelo contrário, gera insatisfação e revolta, aumentando ainda mais a propagação deste ato.

TABELA 5. PREVALÊNCIA EM CRIANÇAS SEGUNDO SEXO, ESCALAS E SUB-ESCALAS CTSPC, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PB

Variável	MASC	MASC%	FEM	FEM%
DISCIPLINA NÃO VIOLENTA NM: 28 NF:22				
A .Explicou o por quê do que estava fazendo era errado	20	71,4	17	77,3
B. Colocou de castigo no seu quarto ou em outro lugar	21	75,0	15	68,2
E. Deu outra coisa para fazer em vez do que estava fazendo	20	71,4	13	59,1
Q. Tirou suas regalias	17	60,7	10	45,5
AMEAÇA PSICOLÓGICA NM: 28 NF:22				
F. Falaram alto, berraram ou gritaram	27	96,4	20	90,9
J. Xingaram ou praguejaram	19	67,9	10	45,5
L. Disse que iria expulsar de casa	4	14,3	3	13,6
N. Ameaçou dar uma tapa, mas não deu	23	82,1	14	63,6
U. Chamou o(a) de estúpido, burro, preguiçoso ou de outra coisa parecida	21	75,0	15	68,2
PUNIÇÃO CORPORAL NM:28 NF:22				
C. Sacudiu a criança ou adolescente	12	42,9	7	31,8
D .Bateu no bumbum com algum outro objeto duro?	14	50,0	10	45,5
H. Deu uma palmada no bumbum	8	28,6	9	40,9
P. Deu uma tapa na mão, no braço ou na perna	19	67,9	15	68,2
R. Deu um beliscão	20	71,4	15	68,2
V. Deu uma tapa/bofetada no rosto, na cabeça ou nas orelhas	13	46,4	8	36,4
MAUS-TRATOS NM:28 NF:22				
G. Bateu com a mão fechada ou deu um chute com força	16	57,1	8	36,4
O. Bateu em outra parte do seu corpo, diferente do	21	75,0	15	68,2

bumbum, com algum objeto duro				
T. Jogaram você no chão	12	42,9	7	31,9

MAUS-TRATOS GRAVES NM:28 NF:22

I. Agarrou pelo pescoço e sacudiu	7	25,0	5	22,7
K. Bateu o máximo que conseguiu até cansar	9	32,1	4	18,2
M. Queimou ou derramaram líquido quente	1	3,6	1	4,5
S. Ameaçou com uma faca ou arma	2	7,1	1	4,5

Fonte: Dados dos cartões e questionários aplicados na Escola Municipal.

Na tabela n. 5 de prevalência em crianças segundo o sexo, verificamos nas sub escalas de: disciplina não violenta 69, 62% foi do sexo masculino, e no sexo feminino foi de 62,5%; ameaça psicológica, no sexo masculino foi de 67,1%, e no sexo feminino de 56,3%; punição corporal, no sexo masculino foi de 51,2%, e no sexo feminino de 48,5%; maus tratos físicos, no sexo masculino foram de 58,3%, e no sexo feminino de 45,4%; maus tratos graves, que no sexo masculino apresentou menor valor (4,2%), comparado ao sexo feminino (12,4%) que praticamente tem uma incidência três vezes maior que o masculino.

Analisando esta tabela, podemos ainda observar que na **disciplina não violenta** a maior incidência foi 77,3% no sexo feminino, e 75,0% no sexo masculino para os itens respectivamente: explicaram o porquê do que estava fazendo era errado; e colocaram de castigo no quarto ou em outro lugar. Enquanto que a menor incidência para ambos os sexos foi no item: tiraram as regalias. Sendo que para o sexo feminino foi de 45,5%, e para o sexo masculino foi de 60,7%.

Na escala **ameaça psicológica**, o item mais frequente em ambos os sexos foi: falaram alto ou gritaram. Sendo para o sexo masculino foi de 96,4%, e para o sexo feminino de 90,9%, Logo em seguida a esse item, em ambos os sexos, encontra-se: chamaram de burro, ou preguiçoso. Sendo que para o sexo masculino foi de 75,0%, e para o sexo feminino de 68,2%. Enquanto que o item menos frequente, também para ambos os sexos, foi o item: disseram que iriam expulsar de casa. Sendo que para o sexo masculino foi de 14,3%, e para o sexo feminino de 13,6%.

Na punição corporal o item com maior assiduidade, para o sexo masculino foi: deram um beliscão, com 71,4%, e para o sexo feminino, os itens: deram uma tapa na mão, ou braço; e deram um beliscão, ambos com 68,2%. Enquanto que a menor assiduidade,

para ambos os sexos, foi o item: sacudiram. Sendo para o sexo masculino de 42,9%, e para o sexo feminino de 31,8%.

Na sub escala dos **maus tratos físicos**, a maior assiduidade, para ambos os sexos, foi no item: bateram em alguma parte do corpo diferente do bumbum com um objeto duro, com: 75,0% para o sexo masculino, e 68,2% para o sexo feminino. Ao passo que a menor assiduidade, também para ambos os sexos, foi no item: jogaram no chão. Sendo que para o sexo masculino 42,9%, e para o sexo feminino 31,8%. Já na sub escala dos **maus tratos graves**, o item com maior incidência, para o sexo masculino foi: bateram o máximo que puderam sem parar, com: 32,1%, e para o sexo feminino, o item de maior incidência foi: agarraram pelo pescoço e sacudiram, com: 22,7%. Enquanto que a menor incidência para o sexo masculino foi no item: queimaram, ou derramaram líquido quente de propósito, com: 3,6%, e para o sexo feminino, os itens de menor incidência foram: queimaram, ou derramaram líquido quente de propósito; e ameaçaram com uma faca, ambos com: 4,5%.

TABELA 6. PREVALÊNCIA EM ADOLESCENTES SEGUNDO SEXO, ESCALAS E SUB ESCALAS CTSPC, DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE – PB

Variável	MASC	MASC %	FEM	FEM%
DISCIPLINA NÃO VIOLENTA NM:36 NF:22				
A .Explicou o por quê do que estava fazendo era errado	32	88,9	12	54,5
B. Colocou de castigo no seu quarto ou em outro lugar	20	55,6	13	59,1
E. Deu outra coisa para fazer em vez do que estava fazendo	19	52,8	10	45,5
Q. Tirou suas regalias	16	44,4	4	18,2
AMEAÇA PSICOLÓGICA NM: 36 NF:22				
F. Falaram alto, berraram ou gritaram	22	61,1	10	45,5
J. Xingaram ou praguejaram	9	25,0	0	0,0
L. Disse que iria expulsar de casa	3	8,3	2	9,1
N. Ameaçou dar uma tapa, mas não deu	17	47,2	10	45,5
U. Chamou o(a) de estúpido, burro, preguiçoso ou de outra coisa parecida	17	47,2	8	36,4
PUNIÇÃO CORPORAL NM:36 NF:22				
C. Sacudiu a criança ou adolescente	6	16,7	1	4,5
D .Bateu no bumbum com algum outro objeto duro?	11	30,6	1	4,5
H. Deu uma palmada no bumbum	11	30,6	1	4,5
P. Deu uma tapa na mão, no braço ou na perna	16	44,4	10	45,5

R. Deu um beliscão	12	33,3	4	18,2
V. Deu uma tapa/bofetada no rosto, na cabeça ou nas orelhas	8	22,2	1	4,5
MAUS-TRATOS NM:36 NF:22				
G. Bateu com a mão fechada ou deu um chute com força	7	19,4	1	4,5
O. Bateu em outra parte do seu corpo, diferente do bumbum, com algum objeto duro	13	36,1	5	22,7
T. Jogaram você no chão	3	8,3	0	0,0
MAUS-TRATOS GRAVES NM: 36 NF:22				
I. Agarrou pelo pescoço e sacudiu	4	11,1	1	4,5
K. Bateu o máximo que conseguiu até cansar	8	22,2	2	9,1
M. Queimou ou derramaram líquido quente	3	8,3	1	4,5
S. Ameaçou com uma faca ou arma	3	8,3	0	0,0

Fonte: Dados dos cartões e questionários aplicados na Escola Municipal.

Na tabela n. 6 de prevalência adolescentes segundo o sexo, identificamos que na escala de: **disciplina não violenta**, no sexo masculino apresentou valores de 60,4%, e para o sexo feminino 44,3%; ameaça psicológica, no sexo masculino apresentou valores de 37,7%, e para o sexo feminino 27,3%; punição corporal, no sexo masculino a assiduidade foi de 29,6%, e no sexo feminino de 13,6%; maus tratos físicos, no sexo masculino a frequência foi de 21,2%, e no sexo feminino de 9,0%; maus tratos graves, no sexo masculino a incidência é de 12,4%, e no sexo feminino é de 4,5%, quase o inverso dos valores da prevalência da tabela de crianças, na mesma sub escala.

Podemos ainda constatar na tabela em análise, para a escala: **disciplina não violenta**, para o sexo masculino, 88,9% correspondem ao item, com maior frequência (explicaram o porquê do que estavam fazendo estava errado), e para o sexo feminino, 59,1% correspondem ao item com maior frequência (colocaram de castigo no quarto, ou em outro lugar). Enquanto que a menor frequência para o sexo masculino foi de: 44,4%, e para o sexo feminino foi de: 18,2%, ambos correspondem ao item: (tiraram suas regalias).

Na escala **ameaça psicológica**, o item com maior assiduidade, tanto para o sexo masculino, como para o feminino, foi: (falaram alto, ou gritaram). Sendo para o sexo masculino 61,1%, e para o sexo feminino 45,5%. O item com menor assiduidade para o sexo masculino é de 8,3% que corresponde a: (disseram que iriam expulsar de casa), e para o sexo feminino é de 0,0 que corresponde a: (xingaram, ou rogaram praga).

Já na escala **punição corporal**, o item com maior incidência para o sexo masculino corresponde a 44,4% (deram uma tapa na mão, ou braço), e para o sexo feminino 45,5%, para o mesmo item. A menor incidência para o sexo masculino corresponde a 16,7% (sacudiram), e para o sexo feminino corresponde a 4,5% (sacudiram; bateram no bumbum com algum objeto duro; deram uma palmada no bumbum).

Na sub escala **maus tratos físicos**, o item com maior frequência tanto para o sexo masculino como para o feminino foi: bateram em alguma parte do corpo diferente do bumbum com objeto duro. Sendo que para o sexo masculino: 36,1%, enquanto que para o sexo feminino: 22,7%. Por outro lado, o item com menor frequência, para ambos os sexos foi: jogaram no chão. Sendo para o sexo masculino: 8,3%, e para o sexo feminino: 0,0%. Ainda podemos observar que os valores para o sexo masculino, nesta mesma categoria são maiores que para o sexo feminino, o que nos faz constatar que entre os adolescentes, o sexo masculino sofre mais disciplina com violência na relação entre pais e filhos, que o sexo feminino.

Na sub escala dos **maus tratos graves**, o item com maior frequência, para ambos os sexos foi: bateram o máximo que puderam sem parar. Sendo que para o sexo masculino: 22,2%, e para o sexo feminino: 9,1%. Enquanto que a menor frequência para o sexo masculino foi de 8,3% para os itens: (queimaram, ou derramaram líquido quente de propósito; e ameaçaram com uma faca). E para o sexo feminino foi de 0,0% que corresponde ao item: (ameaçaram com uma faca).

No que se refere à comparação das prevalências em crianças e adolescentes segundo sexo, levando em consideração as tabelas n. 5 e n. 6, percebemos que esta, tem maior assiduidade, entre o sexo masculino, tanto nas vítimas crianças, como nos adolescentes, sendo assim, a incidência é maior no sexo masculino que no feminino, tanto com relação às crianças como aos adolescentes.

Os meninos realmente sofrem mais: agressões psicológicas, punições corporais e maus tratos físicos que as meninas, e que este fato já foi comprovado cientificamente por pesquisas e estudos desenvolvidos, inclusive pela própria UNICEF. E ainda, acrescenta que a exposição destes meninos e meninas em ambientes afetivos nocivos, apresenta alto risco para o desenvolvimento de lesões, podendo inclusive resultar em morte (BRINGIOTTI, 2000).

De acordo com dados da UNICEF (2000), a variante existente em relação ao sexo no que diz respeito à questão da violência ter maior incidência no sexo masculino

comparado ao feminino, ocorre devido à existência desta prática cultural patriarcal fazer parte de todas as classes sociais. E o estudo ainda comprovou que o motivo que dificulta o combate e a denuncia da violência é a existência de laços afetivos envolvidos, inibindo as instâncias de denúncia e a busca do reconhecimento dos direitos.

Ainda podemos acrescentar que a incidência maior de violência nas sub escalas estudadas é entre as crianças, comparadas aos adolescentes, visto que estudos da UNICEF, também comprovam que as crianças são frágeis e alvos mais fáceis de dominação, na relação entre pais e filhos. Desta forma, as crianças sofrem mais violência, no âmbito do lar, que os adolescentes (UNICEF, 2011).

Para identificarmos a relação da violência com o aproveitamento escolar, objeto foco da pesquisa, faz necessário analisarmos as anotações descritas nos próprios diários de classe dos grupos selecionados para a pesquisa. Sendo o primeiro grupo: de crianças vítimas (mais apanham), e não vítimas (menos apanham); e o segundo grupo: de adolescentes vítimas (mais apanham), e não vítimas (menos apanham).

Nas avaliações podemos observar que pelo fato da escola seguir um sistema de ciclo da progressão continuada tanto no ensino fundamental, como no médio (conforme art. 32º, 2§ da Lei nº9.394/96 - LDB), não existe notas numéricas (zero a dez), mas sim conceitos de avaliação (indicadores de medição) que efetivam ou não os níveis de aproveitamento, levando em consideração os fatores contextuais: intra e extraescolares dos alunos (competências e habilidades). Estes níveis são representados em uma legenda, no diário de classe por: S (sim); N (não); P (parcial), que efetivam o conjunto (competências e habilidades), levando em consideração como maior prevalência os aspectos qualitativos sobre os quantitativos (conforme modelo - exemplo n. 1) abaixo.

Exemplo n. 1

A avaliação tem como objetivo principal levar a formação básica do cidadão. E dentre os aspectos levados em consideração, inclui os seguintes componentes: o desenvolvimento da capacidade de aprender (pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo); compreensão do ambiente natural e social e dos valores que se fundamenta a sociedade; conhecimentos dos vínculos de famílias e dos laços de solidariedade humana (LDB, no art. 32, inc.: I, II, III, IV). Sendo todos os componentes necessários e utilizados, como instrumento de medição que diagnostica e acompanha o processo ensino/aprendizagem, no intuito de detectar as deficiências na organização do ensino, para possibilitar a correção do professor e a recuperação do aluno (LUCKESI, 2006).

Através das tabelas: n. 7 e n. 9, podemos identificar as crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica (mais apanharam), comparando os tipos de violência sofridos por eles com suas avaliações escolares. E, através da análise das tabelas n. 8 e n. 10, as crianças e adolescentes não vítimas (menos apanharam) e suas avaliações escolares. Com isso, podemos avaliar melhor o fenômeno e identificar a situação real da problemática estudada, visto que podemos verificar pela análise destas tabelas (7, 8, 9,10), os tipos de violência sofridos ou não, por cada grupo e as frequências com que ocorrem, comparado com as suas avaliações escolares, com o intuito de identificarmos se nesta relação (*violência* versus *aproveitamento escolar*) existe de fato uma dependência ou não, e ainda se resulta prejuízo para o aprendizado dos alunos vítimas desta prática.

TABELA 7. TIPOS DE VIOLÊNCIA EM CRIANÇAS VÍTIMAS E SUAS AVALIAÇÕES ESCOLARES

Crianças Vítimas	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
Tipos de VD					
Disciplina	E	E	—	E	E
Ameaça psicológica	E	E	E	E	—
Punição Corporal	E	E	E	E	E
Maus Tratos Físicos	E	E	E	E	E
Maus Tratos Graves	—	—	E	—	—
Avaliações					
Assimilação	N	S	N	P	N
Interesse	P	P	P	P	P
Participação	P	N	S	S	S
Interação prof/colegas	P	S	S	S	S
Regras de convivência	S	S	P	S	S
Zelo do material	P	S	S	S	S

Fonte: Diários de classe da amostra.

E: Existência da violência; --: Ausência de violência.

S : Sim; N : Não; P : Parcial

Ao analisarmos a tabela n. 7, as avaliações escolares das vítimas de violência, na forma de educar entre pais e filhos, percebemos que quase todas as crianças e adolescentes selecionados sofreram mais de um tipo de violência da sub escala, que comparadas às avaliações, no geral, a grande maioria não apresentou um aproveitamento escolar adequado, conseqüentemente, a aprendizagem escolar destas crianças e adolescentes foi prejudicada.

No tocante a **crianças vítimas**, podemos observar, através da tabela, que as crianças: aluno A, aluno B e aluno D, cada um deles, sofreram quatro tipos de violência: ameaça psicológica, punição corporal e maus tratos físicos. Enquanto que a criança: aluno C sofreu violência do tipo: ameaça psicológica, punição corporal, maus tratos físicos, maus tratos graves, e a criança: aluno E sofreu punição corporal e maus tratos físicos. Quase todas as crianças (alunos: A, B, D e E) tiveram estratégias de disciplinamento não violento, com exceção da criança: aluno C.

As vítimas que sofrem violência apresentam desempenho escolar comprometido, o nível de concentração em sala de aula é menor, possui dificuldades de concluir atividades e regras de convivência, demonstra pouca tolerância à frustração, dentre outras características comportamentais, nas quais podem ajudar a escola e o próprio professor, na identificação da detecção da violência (BURIOLLA E MARQUES, 1999; CAMINHA, 1999; PIRES, 1999).

Com isso, como podemos perceber que a imposição de limites no disciplinamento com violência, na relação entre pais e filhos, interfere diretamente na aprendizagem. Assim, a presença da violência não só tem relação com o aproveitamento escolar, como também pode ocasionar inúmeras outras conseqüências ao longo da vida.

Ainda dentro deste item, podemos perceber, através da tabela o relato dos professores, onde, nas avaliações dos diários de classe, destas crianças, consta que todos os alunos: (A, B, C, D e E) tiveram mais de um comprometimento no aproveitamento escolar das categorias expressas.

Um aspecto importante ao se considerar é a questão da criança vítima: aluno E, não dominar o código da escrita, além de apresentar dificuldades em memorizar letras e números, inclusive de acordo com as observações, ainda desconhece letras do próprio nome, não cumprindo o SEA (Sistema de Escrita Alfabética). Segundo o profissional da educação, o mesmo foi encaminhado para realizar atividades na sala do AEE

(Atendimento Educacional Especializado), a fim de que fosse investigado o problema na aprendizagem do aluno. Em agosto o aluno foi transferido da escola.

Este quadro de avaliações, comparados aos tipos de violência sofridos pelos alunos classificados constata que no geral, a maioria destes alunos, apresentou fraco desempenho nos conteúdos atribuídos, além da não assimilação da aprendizagem levando-nos a acreditar que o disciplinamento com violência está diretamente relacionado com o aproveitamento escolar.

TABELA 8. TIPOS DE VIOLÊNCIA EM CRIANÇAS NÃO VÍTIMAS E SUAS AVALIAÇÕES

Crianças não Vítimas	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J
Tipos de VD					
Disciplina	--	--	--	--	--
Ameaça psicológica	--	--	--	--	--
Punição Corporal	--	--	--	--	--
Maus Tratos Físicos	--	--	--	--	--
Maus Tratos Graves	--	--	--	--	--
Avaliações					
Assimilação	P	S	P	P	S
Interesse	P	S	P	S	S
Participação	S	S	S	S	S
Interação prof. /colegas	S	S	S	S	S
Regras de convivência	S	P	S	S	P
Zelo do material	S	S	S	S	S

Fonte: Diários de classe da amostra.

E: Existência da violência; --: Ausência de violência.

S : Sim; N : Não; P : Parcial.

Na tabela n. 8 (**crianças não vítimas**), destacamos que os alunos: F, G, H, I, J não sofreram nenhum tipo de violência, ou seja, foram disciplinados sem a presença de violência na relação entre pais e filhos, conforme a classificação das sub escalas CTSPC.

Contudo, mesmo apresentando um quadro de ausência de disciplinas violentas, os alunos: F, H, I exibem deficiência parcial na categoria assimilação das avaliações; Na categoria interesse, os alunos: F e H apresentaram deficiência parcial; Na categoria regras de convivência, os alunos: G e J apresentaram deficiência parcial. Nas demais categorias que correspondem à maioria, tais como: participação, interação professor/ colegas e zelo do material, todos os alunos apresentaram conceitos de avaliações suficientes e adequados para um efetivo desempenho escolar.

Este quadro de avaliação constata que os alunos: F, G, H, I, J, de maneira geral apresentaram apenas deficiência parcial no desempenho escolar, em algumas categorias, e nas demais que constituem a maioria, exibiram conceitos satisfatórios para o aproveitamento escolar, o que confirma que a ausência de violência favorece o aprendizado, contribuindo para um bom aproveitamento escolar e efetivação do processo ensino/aprendizagem.

Ao analisarmos a tabela n. 8 (crianças não vítimas), verificamos igualmente que as crianças (alunos: F, G, H, I e J) não sofreram nenhum tipo de disciplinamento com violência das sub escalas CTSPC, e que conforme seleção foram as que menos apanharam.

Enfatizarmos também que com relação às avaliações dispostas, na mesma tabela, às crianças não vítimas, na maioria dos itens atingiram o objetivo, com exceção de alguns itens: (assimilação e interesse) que apresentaram algum tipo de deficiência de forma parcial, o que não compromete, no geral, o aproveitamento escolar.

Contudo, é importante notar que à criança: aluno F apresentou dificuldades na assimilação de leituras e operações matemáticas, e ainda, no interesse parcial nas atividades da sala de aula. Por outro lado, o mesmo participa dos eventos culturais, interage com professor e alunos, respeita as regras de convivência e zela pelo material de uso pessoal e coletivo, o que não compromete inteiramente o aproveitamento escolar. Mas, devido a esta discrepância, o mesmo foi encaminhado para acompanhamento psicopedagógico, e em seguida, diagnosticado da necessidade do reforço individual, no qual sua mãe foi informada, apenas como forma de precaução.

Vale ressaltar também que, a criança: aluno G chegou sem saber lê transferida de outra escola, conseguiu até o momento efetuar leitura de palavras simples, e não realiza atividades com bom desempenho, demonstrando insegurança em tentar, e indisposição. Foi observado no diário de classe que ainda precisa muito de reforço e ajuda, mas que vem melhorando a cada dia.

Ainda na análise da tabela n. 8 (crianças não vítimas): o aluno I também apresentou parcialmente dificuldades, no quadro de avaliações (assimilação), de acordo com o profissional da educação. O aluno J exibiu quadro parcial de dificuldade na categoria de avaliação (regras de convivência). E nas demais categorias de avaliação todos alcançaram um aproveitamento escolar satisfatório, ou seja, tanto o aluno I, como o aluno J, ambos atenderam a modalidade solicitada na proposta de produção e na

interpretação de textos. Com relação aos cálculos matemáticos, também ambos identificaram e produziram escrita numérica de acordo com as regras do SND (Sistema de Numeração Decimal).

Nos dados estatísticos comparados com as anotações escolares para o grupo crianças não vítimas (alunos: F, G, H, I, J), percebemos que o grupo classificado como crianças não vítimas tiveram alguns resultados parciais nas observações dos diários e que dois alunos (F e G), necessitam de reforço, de acordo com as anotações, mas que não comprometem no geral o aproveitamento escolar, visto que apresenta apenas deficiência de forma parcial. Por outro lado, essas deficiências não estão relacionadas a nenhum tipo de violência. Contudo, nas outras categorias que somam a maioria foram suficientes para alcançar os conceitos escolares satisfatórios exigidos pela escola, confirmando que a ausência da violência, na forma de educar entre pais e filhos, não só contribuem significativamente, para um melhor desempenho na aprendizagem, como também para o aperfeiçoamento do processo de ensino.

TABELA 9. TIPOS DE VIOLÊNCIA EM ADOLESCENTES VÍTIMAS E SUAS AVALIAÇÕES ESCOLARES

Adolescentes Vítimas	Aluno K	Aluno L	Aluno M	Aluno N	Aluno O
Tipos de VD					
Disciplina	E	E	E	E	E
Ameaça psicológica	E	E	E	—	E
Punição Corporal	E	—	E	E	—
Maus Tratos Físicos	E	E	E	E	E
Maus Tratos Graves	E	E	E	—	E
Avaliações					
Assimilação	N	N	S	N	P
Interesse	N	P	S	P	P
Participação	N	S	S	S	S
Interação prof/colégas	N	P	S	P	S
Regras de convivência	P	P	P	N	P
Zelo do material	N	S	S	P	P

Fonte: Diários de classe da amostra.

E: Existência da violência; --: Ausência de violência.

S : Sim; N : Não; P : Parcial

No que concerne à tabela n. 9 (**adolescentes vítimas**), podemos observar que os cinco adolescentes selecionados sofreram mais de um tipo de violência da sub escala

CTSPC, e todos também apresentaram dificuldades nas categorias da avaliação, ocasionando prejuízos no aproveitamento escolar.

Analisando dois, dos cinco adolescentes selecionados: aluno K e aluno M, percebemos que ambos sofreram todos os tipos de violência das sub escalas CTSPC. No que diz respeito aos conceitos de avaliações dos dois adolescentes citados acima, o primeiro apresentou dificuldades em praticamente todos os itens, enquanto que o segundo apresentou dificuldades, no item: regras de convivência.

Para os adolescentes: aluno L e aluno O, ambos sofreram os mesmos tipos de violência: ameaça psicológica maus tratos físicos e maus tratos graves. E ainda, os mesmos sofreram disciplina não violenta. Com relação aos conceitos de avaliações, fica evidente que ambos apresentaram dificuldades em vários itens da categoria. Já o adolescente: aluno N sofreu disciplina não violenta, punição corporal, e maus tratos físicos, comparado ao conceito da sua avaliação, percebemos que na maioria dos itens, da categoria ele apresentou dificuldades, com exceção do item: participação dos eventos culturais, que atingiu o conceito almejado.

Ao reportarmos a análise da tabela n. 9 (**adolescentes vítimas**), verificamos também que os adolescentes: aluno K e aluno M, ambos merecem preocupação, pois os dois sofreram todos os tipos de violência das sub escalas CTSPC, e isso pode estar diretamente relacionado às dificuldades apresentadas nas observações dos diários de classe, ocasionando prejuízos no aproveitamento escolar dos mesmos.

No mesmo sentido, reportamos para os adolescentes: aluno L e aluno O que mesmo apresentando os mesmos tipos de violência das sub escalas CTSPC, apresentaram graus diferentes de dificuldades nos itens da categoria. No entanto, ambos demonstraram: fraco interesse pelos conteúdos e fraca assimilação e desenvoltura no pensar. Em apenas dois itens da categoria avaliação foram suficientes para bom aproveitamento escolar. No caso do adolescente: aluno L, os itens satisfatórios foram: participação e zelo no material; e no caso do adolescente: aluno O, os itens satisfatórios foram: participação e interação com professor e colegas. Já o adolescente aluno N demonstrou muitas dificuldades, e pouco interesse pelos conteúdos, apresentando insucesso em quase todos os itens da categoria avaliação, com exceção do item: participação, que atingiu o objetivo proposto pela escola.

Com isso, os dados se mostram dentro dos parâmetros esperados e totalmente compreensíveis, visto que sendo crianças vítimas, ou seja, que mais apanham,

consequentemente sofreram algum tipo de violência, o que justifica as possíveis dificuldades na maioria dos itens: falta de assimilação – ausência de interação – participação – regras de convivência – zelo do material, descritas nas observações dos diários de classe pelo profissional da educação. Este fato comprova os pressupostos da literatura que disciplinamento com violência gera intercorrências escolares, como: falta de atenção e concentração que resultam em prejuízos no aproveitamento escolar, interferindo diretamente no grau e no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem (ROCHA, 2008).

TABELA 10. TIPOS DE VIOLÊNCIA EM ADOLESCENTES NÃO VÍTIMAS E SUAS AVALIAÇÕES

Adolescentes Não Vítimas	Aluno P	Aluno Q	Aluno R	Aluno S	Aluno T
Tipos de VD					
Disciplina	–	–	–	–	–
Ameaça psicológica	–	–	–	–	–
Punição Corporal	–	–	–	–	–
Maus Tratos Físicos	–	–	–	–	–
Maus Tratos Graves	–	–	–	–	–
Avaliações					
Assimilação	S	S	S	S	S
Interesse	S	S	S	S	S
Participação	P	S	S	S	S
Interação prof /colegas	P	S	S	S	S
Regras de convivência	S	S	S	S	S
Zelo do material	S	S	S	S	S

Fonte: Diários de classe da amostra.

E: Existência da violência; --: Ausência de violência.

S : Sim; N : Não; P : Parcial

Na tabela n. 10 (**adolescentes não vítimas**), verificamos que os adolescentes: P, Q, R, S, T não sofreram nenhum tipo de violência das sub escalas CTSPC. Com relação à categoria avaliação: aluno P cumpriu parcialmente dois itens (participação e interação com professor e colegas), nos demais itens da categoria avaliação, todos foram suficientes e adequados para atingir o objetivo proposto pela escola. Já os demais alunos: Q, R, S, T, todos alcançaram a efetividade do processo ensino/aprendizagem, atingindo indicadores de medição satisfatórios para um bom desempenho escolar.

Com isso, podemos constatar que uma relação saudável entre pais e filhos, de imposição de limites e disciplina sem violência favorece o aprendizado e

consequentemente o bom desempenho escolar. Desta forma, como podemos notar, o mau desempenho escolar tem relação direta com a violência, no âmbito doméstico.

Continuando a analisar a tabela (**adolescentes não vítimas**), ainda chamamos a atenção para a categoria (tipos de violência), a qual não houve representação por nenhum dos alunos classificados (P, Q, R, S, T). Se observarmos o quadro de avaliações, também iremos perceber que quase todos os itens da categoria foram atingidos com sucesso, com exceção, apenas de dois itens: participação e interação com o professor e os colegas, que apresentaram resultados parciais, pelo adolescente (aluno P), o que não compromete o aproveitamento escolar do mesmo. Os demais adolescentes (alunos: Q, R, S e T) todos atingiram os conceitos de medição satisfatórios, propostos pela escola.

Tomando por base as anotações elaboradas pelos profissionais da educação, e conforme os resultados estatísticos das sub escalas e seus respectivos itens, podemos afirmar que todos os adolescentes selecionados demonstraram bom interesse pelos conteúdos e boa assimilação, contribuindo para uma boa desenvoltura no aproveitamento escolar de cada um, anotados nos diários de classe.

Estes dados do grupo de **adolescentes não vítimas** (alunos: P, Q, R, S, T), comparados com as prevalências podem confirmar que existe sim, uma relação entre violência doméstica e seus tipos com o aproveitamento escolar, visto que neste grupo selecionado de adolescentes, por não apresentar nenhum tipo de disciplinamento com violência, identificamos claramente uma efetividade no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Com isso, podemos afirmar que o objetivo proposto pela pesquisa foi atingido.

Verificamos igualmente que no grupo **crianças não vítimas**, algumas tiveram dificuldades nos aspectos cognitivos. No entanto, as mesmas não sofreram nenhum tipo de violência, conforme podemos observar na tabela em análise (n. 8). O fato da presença de dificuldades no percurso do aprendizado pode ser explicado por outros fatores, visto que outras problemáticas também podem resultar em má assimilação dos conteúdos, gerando intercorrências escolares.

Conforme exposto, a importância de criar espaços de discussão com as famílias oferecendo novas oportunidades de práticas de educação e aconselha a necessidade de propor novas reflexões para lidar com o problema. Também se faz necessário que os profissionais da educação sejam capacitados para detectar e identificar os entraves

ocasionados nos aspectos cognitivos, conhecer os sinais comportamentais e outros indicadores das crianças e adolescentes vítimas de violência (ROCHA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os atos de violência, como: a punição corporal, os maus tratos físicos e as agressões psicológicas são situações que existem desde os primórdios e se perpetuaram na tradição patriarcal.

No início do século XXI, ainda é possível encontrar nas relações entre pais e filhos, uma pedagogia de disciplina rígida, que se traduz na punição corporal, na ameaça psicológica, nos maus tratos físicos e maus tratos graves. Como podemos perceber a prática da violência doméstica não é fato do passado, mas sim do presente da nossa sociedade, embora atualmente, a consciência desses atos seja objeto de sinalização e prevenção.

Os maus tratos no âmbito doméstico têm origem a partir de uma série de tumultos na relação entre pais e filhos, aonde ambos vão provocando o outro, até atingir o culminar da aplicação da força física, daquele que possui maior domínio e poder – os pais. Desta forma, os tumultos e os conflitos vão aumentando gradativamente, originando agressões cada vez mais graves. Do mesmo modo ocorre com os casais que utilizam a violência para resolver os seus problemas de conflito, pois tendem a utilizar a mesma tática para lidar com os seus filhos, formando um ciclo vicioso e contínuo.

Como podemos verificar através da nossa pesquisa, a violência de disciplinamento na relação entre pais e filhos, ocorre com mais frequência e, como seria natural, com as crianças, que são mais frágeis. Sobretudo as do sexo masculino, estas, por norma, apresentam um comportamento mais rebelde e provocador.

Ao fazermos a classificação do grupo não vítima entre as crianças, verificamos que esta era a categoria mais residual, comparado com a amostra total das crianças, uma vez que apenas as cinco vítimas selecionadas não sofreram nenhum tipo de violência das sub escalas CTSPC, pelos pais ou cuidadores, e todas as demais sofreram algum tipo, ou mais de um tipo de violência. Em termos de triangulação, podemos verificar que estes dados estão de acordo com os estudos formulados pela UNICEF (2011).

Não obstante, os pressupostos teóricos, os dados estatísticos e as anotações dos diários de classe, estes apontam e confirmam que existe uma ***relação entre violência doméstica e aproveitamento escolar***. Os resultados da análise também mostram diferenças significativas entre os ***grupos vítimas*** e os ***grupos não vítimas***, ou seja, os grupos vítimas apresentaram comprometimento nos aspectos cognitivos e nos sócios

educativos, enquanto que os grupos não vítimas demonstraram conceitos de medição satisfatórios no aproveitamento escolar, tanto nos aspectos cognitivos, como nos sócios educativos.

Assim, verificamos que essa violência provoca prejuízos para as suas vítimas no aprendizado escolar. Os dados da pesquisa mostraram que as crianças e adolescentes vítimas do disciplinamento com o uso da violência, na relação entre pais e filhos, obtiveram muitas dificuldades na assimilação e no desenvolvimento da aprendizagem, ocasionando perdas no aproveitamento escolar. Desta forma, é indubitável que existe uma relação entre a **violência** e o **aproveitamento escolar**, respondendo assim à primeira sub questão.

No nosso estudo constatamos, igualmente, que os pais quase não participam da proposta pedagógica da escola. A sua falta de interesse é gritante, e a colaboração dos mesmos nos reforços dos filhos também. Por fim, o que verificamos foi uma relação muito distante e fria, por parte dos pais, com relação à vida escolar dos filhos. E sem falar que segundo os professores e as supervisoras é muito difícil de trabalhar o tema: a família e a escola, visto que este tema é motivo de confusões e inquietudes, por parte dos pais ou cuidadores.

Por outro lado, os alunos também não colaboram, muitos calam (usam o silêncio como artifício), outros nem se escondem, e quando se sentem ameaçados deixam de ir à escola, ou mudam dela. Como podemos perceber não existe retração, e a maioria dos alunos acabam descarregando a carga negativa trazida de casa, na escola, o que dificultando ainda mais o trabalho escolar dos profissionais da educação.

No mesmo sentido, constatamos que à escola precisa estabelecer meios para fortalecer os laços familiares através de encontros ou reuniões, palestras e acompanhamento psicológico e pedagógico especializado. É necessário nomear equipes multidisciplinares continuadas, monitoramento e equipe de suporte para as vítimas. Precisa de sensibilização para o problema. E o Estado necessita urgentemente de desenvolver políticas públicas eficazes, a fim de garantir a proteção das vítimas.

No que tange a detecção dos profissionais da educação, verificamos que na escola existe uma preocupação no combate à violência doméstica, inclusive apresenta a articulação e um trabalho conjunto de profissionais multidisciplinares (psicólogos, assistente social e professores), que juntos buscam identificar as causas relacionadas ao déficit escolar, com o objetivo de encontrar caminhos mais eficazes, a fim de solucionar

o problema. É importante observar que muitas destas causas, já são do conhecimento dos profissionais da educação e da própria escola, e a grande maioria tem relação, com a violência doméstica.

No entanto, o que notamos foi que os reconhecimentos dos casos não representam maior dificuldade, mas sim o encaminhamento destes, visto que muitas vezes, são protelados e solucionados dentro da própria escola, mesmo que temporariamente, uma vez que o encaminhamento destes casos representa medo de represálias, por parte dos pais das vítimas, com relação aos profissionais da educação. É visível que o medo circula o professor, o psicólogo, a assistente social e a escola como um todo. Como também não é a toa que os pais destes alunos constantemente solicitam transferências da escola, no intuito de fugir ou camuflar a problemática.

Parece relevante, alertamos os profissionais da educação e a escola para o compromisso destes com a prevenção da violência, visto que, uma vez prevenindo os atos de serem praticados, o problema de represálias seria solucionado. Daí a importância de campanhas, palestras, debates e grupos de pais, a fim de esclarecer os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, e de promover o diálogo, para encorajar as vítimas de quebrarem o pacto de silêncio.

Percebemos também que quase todos os professores sabem e conhecem os casos de violência, no entanto, ignoram muitas vezes, e a maioria busca apenas cumprir o seu papel de educar sem maiores compromissos. Por outro lado, a diretora e as supervisoras das turmas têm conhecimento dos casos e procuram solucioná-los, dentro da própria instituição, seja encaminhando aos psicólogos, supervisores e psicopedagogos, seja através de debates, palestras e reuniões com os pais. Sendo que a dificuldade de se trabalhar com os pais é muito grande e sempre ocasiona desentendimentos.

Com relação aos psicólogos e psicopedagogos, ambos procuram cumprir os seus papéis. Os alunos são encaminhados para uma conversa que, muitas vezes, se estendem a várias outras, incluindo até solicitações da presença dos pais. No entanto, os pais solicitados, muitas vezes, inventam desculpas para sobressair da situação atual, e em seguida, requerem a transferência dos filhos para outra escola. O alto índice de transferência é bastante comum, nesta instituição de ensino.

Contudo, é necessário que ocorra uma nova construção formativa e uma capacitação com conhecimentos estratégicos, para os docentes, de modo que estes se possam fortalecer para o enfrentamento da realidade violenta, desencadeada pelos

agressores das vítimas de violência doméstica. E com relação à escola esta deve ser impulsionada a sair da inércia, buscando novo aperfeiçoamento, com a participação de todos os atores sociais que nela atuam rumo à superação dos seus limites.

Assim sendo, e em resposta à segunda sub questão, é evidente que a escola, a sociedade e o Poder Público, embora tenham meios suficientes para o enfrentamento e a coibição desta prática ainda não consegue a resolução efetiva deste problema, devido a questões culturais e de mentalidades, fortemente enraizadas.

No que diz respeito, ao papel da escola, relativamente ao encaminhamento dos casos para o Conselho Tutelar, verificamos que, durante o ano de 2015, apenas dois casos seguiram os trâmites necessários. Porém, no primeiro caso, não houve confirmação para seguir adiante; e, no segundo, porque o pai solicitou transferência da escola, o caso foi abandonado. Com isso, verificamos que o descaso é crítico, tanto por parte das autoridades, como por parte da escola, visto que nada é feito para coibir os atos de violência doméstica, nem tão pouco, os seus agressores.

Quanto à terceira sub questão, e embora a escola cumpra todas as suas obrigações legais, as leis existentes não são suficientes no intuito de combater este crime. Para o enfrentamento desta problemática, é essencial a criação de redes de suporte para as vítimas, no que se refere ao monitoramento da ocorrência de casos violentos e a continuidade da ação nos Conselhos Tutelares, de maneira a impedir que esta prática se perpetue.

No que concerne aos serviços de prevenção e às políticas públicas, estes devam expandir a visitação familiar como estratégia principal de ação, identificando famílias mais vulneráveis a relações violentas, no seu dia a dia, de forma a que o tema da violência familiar possa ser repensado pelos diferentes profissionais. Os programas devem contemplar a ampliação da discursão com as famílias, enfatizando a necessidade de afeto nas relações entre pais e filhos, de estímulo e cuidado para o desenvolvimento saudável da criança. Como também devem constituir parcerias em Rede Inter Setorial com o setor Educação (escolas, creches comunitárias), Associação de Moradores, Pastoral da Criança, ONGs, Instituições Religiosas, etc., a fim de associar e envolver o máximo de atores possíveis, para facilitar a prevenção e coibição desta prática.

Contudo, é imprescindível a criação de programas direcionados e eficazes a esta comunidade, como também há necessidade de traçar metas e maneiras de intervenção, visto que o meio que os alunos vivem é um entorno de violência contínua de todos os

tipos, onde a morte é algo normal; as famílias possuem um número muito alto de filhos; 10% dos filhos têm pais presidiários, traficantes e mães ausentes; e a maioria das crianças e adolescentes são criados e educados por avós, tios e primos; há também casos de crianças que o pai não assume a paternidade; filhos com dois pais ao mesmo tempo; filhos que são tratados com indiferenças; situação de descaso dos pais; famílias destruídas, etc. Enfim, todo este quadro emblemático constitui um desafio para a escola, a sociedade, a própria comunidade e o Poder Público, visto que envolve muitas vertentes, dificultando o socorro das vítimas.

Como síntese do estudo efetuado, e respondendo à questão de partida - Até que ponto a escola está preparada para o enfrentamento e a prevenção da violência doméstica, visando o bem estar e a aprendizagem das crianças e adolescentes?- a instituição escolar, apesar de todos os progressos, ainda não consegue lidar cabalmente com este flagelo. Só poderá fazê-lo, quando todas as forças sociais se unirem no combate urgente contra a violência doméstica, em relação às crianças e adolescentes. Apenas uma ação concertada, a nível nacional e local, poderá prevenir a violência e assegurar os direitos fundamentais, pois esta constitui crime previsto em lei. Por isso, deve não só haver uma mudança estrutural, como também de mentalidades da sociedade e de todos os envolvidos nas escolas.

Por último, espera-se que o presente estudo sirva de alerta para a necessidade de expandir serviços de prevenção e intervenção, com relação às crianças e adolescentes em situação de risco, colocando a família como centro de atuação; Além disso, reforça-se a importância e a necessidade de se investir em pesquisas sobre violência doméstica, uma vez que há uma deficiência muito grande de estudos sobre esta problemática, relacionada com crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABER, J.; ALLEN, J. (1987). The effects of maltreatment on young children's socioemotional development: an attachment theory perspective. In *Developmental Psychology*, Washington, v. 23, p. 406-414.
- ABRAHÃO, MARIA HELENA M. B. (Org.). (2000). *Avaliação e erro construtivo libertador*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- ABRAMOVAY, MIRIAM. (2002). Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID2.
- ABRAPIA (Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência). (1992). Maus-Tratos contra Crianças e Adolescentes. Proteção e Prevenção. In: *Guia de Orientação para Profissionais de Saúde*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- _____. (1997). Abuso sexual contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção. In: *Guia de orientação para educadores*. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados.
- ADORNO, T.W. (1998). *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática.
- ALARCÃO, M. (2002). *(des) Equilíbrios Familiares*. 2ªed. Coimbra: Quarteto.
- ALBERTO, I. M. M. (2004). *Maltrato e Trauma na Infância*. Coimbra: Almedina.
- ALGERI, S. (2001). *Caracterização de família em Situação de Violência Intrafamiliar*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ANDRADE, M. S. (2002). Psicopedagogia Clínica. In: *Manual de Aplicação Prática para Diagnóstico de Distúrbios do Aprendizado*. São Paulo: Polus.
- ANTUNES, C. (2002). *Novas maneiras de ensinar. Novas maneiras de aprender*. Porto Alegre: Artmed.
- ANTUNES, M. A. F. (2002). Violência e vítimas em contexto doméstico. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Ed.), *Violência e vítimas de crimes, I: Adultos*. Coimbra: Quarteto Editora.
- ARCHER, J. ED. (2000). Sex Differences in Aggression between Heterosexual Partners: A MetaAnalytic Review, in: *Psychological Bulletin*, 126(5), pp. 651-680.
- ARIÈS, P, DUBY G. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.

- _____. (1990). *História da vida privada*. Traduzido por Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, v. 2.
- ASSIS, S. G. (1994). *Quando Crescer é um Desafio Social: Estudo Sócio-Epidemiológico Sobre Violência em Escolares de Duque de Caxias*. Cadernos de Saúde Pública, v. 10, supl. 1, 1994b.
- ASSIS, S. G; AVANCI J.Q.; PESCE R.P.; PIRES T.O.; GOMES D.L. (2012). Notificações de violência doméstica, sexual e outras violências contra crianças no Brasil. In: *Cien Saude Colet*; 17(9): 2305-2317.
- ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. (1992). *Maus-tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção*. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados.
- AZEVEDO, A. J. (2007). A organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada. In: *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. Garça (SP), ano V, n. 9, jan. 2007.
- AZEVEDO, M. (2000). *Os novos pequenos mártires: infância e violência doméstica*. São Paulo: Laboratório de estudos da criança/USP. Disponível em: [http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacre/vi Jornal.pdf](http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacre/vi%20Jornal.pdf).
- AZEVEDO, M. A. e GUERRA, V. N. A. (2000). *Infância e Violência Doméstica: o castigo dos cacos quebrados*. São Paulo. Laci Laboratório de Estudos da Criança. Telecurso de Especialização USP. Módulo 313. p. 8-42.
- _____. (2001). *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Editora Iglu.
- _____. (2002). (a) *Infância e Violência doméstica*. v.1. São Paulo: LACRI USP.
- AZEVEDO, M. C.; MAIA, A. C. (2006). *Maus-tratos à criança*. Lisboa: Climepsi.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. A. (org.). (1995). *A violência doméstica na infância e na adolescência*. São Paulo: Robe Editora.
- _____. (2007). *Crianças Vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu.
- BAMPI, L. (2007). *Ordenando poder-saber: produção de identidades e hierarquização de diferenças*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 25-42, jan./jun.
- BARBOSA, G. S. (2006). *Resiliência em Professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série: Validação e Aplicação do “Questionário do Índice de Resiliência: Adultos - REIVICH – SHATTÉ/BARBOSA”*. 2006. 331 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Núcleo de Psicossomática e Psicologia Hospitalar do

Programa de Estudos de Pós-graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- BARROS, N. V. (2005). *Violência intrafamiliar contra criança e adolescente. Trajetória histórica, políticas sociais, práticas e proteção social*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC.
- BASANTA DOPICO, J. L. (2000). *Intervención psicopedagógica en menores*. Galicia: Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude/ Dirección Xeral de Familia.
- BAZON, M. R. (2008). Violências contra crianças e adolescentes: Análise de quatro anos de notificações feitas no Conselho Tutelar na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. In: *Cadernos de Saúde Pública*, 24(2): 323-332.
- BAZON, M. R.; MELLO, I. L. M. A.; BÉRGAMO, L. P. D.; FALEIROS, J. M. (2010). *Negligência infantil: Estudo comparativo do nível sócio-econômico, estresse parental e apoio social*. Temas em Psicologia (Ribeirão Preto), v. 18, p. 71-84.
- BEMFAM (Sociedade Civil Bem-Estar Familiar no Brasil). (1998). *Cidadão Adolescente*. Rio de Janeiro: BEMFAM.
- BERLIN, L.J.; MALONE, P.S.; AYOUB, C.; ISPA, J.M.; FINE, M, A.; BROOKS-GUN, J. et.al. (2009). *Correlates and Consequences of Spanking and Verbal Punishment for Low-Income White, African American, and Mexican American Toddlers*. Child Development, Volume 80, Number 5, Pages 1403–1420.
- BELSKY J. (1993). Etiology of child maltreatment: a developmental-ecological analysis. In: *Psychological Bulletin* 114:413-434.
- BHERING, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. In: *Contrapontos*, 3 (3), 483-510.
- BISCEGLI, T. S.; ARROYO, H. H.; HALLEY, N. S. & DOTOLI, G. N. (2008). Violência doméstica contra crianças: nível de conhecimento dos pais de crianças em escolas pública e privada. In: *Revista Paulista de Pediatria*, 26(4):365-71.
- BITENCOURT, L. P. (2009). *Vitimização Secundária Infanto-Juvenil e Violência Sexual Intrafamiliar: Por uma Política Pública de Redução de Danos*. Editora Lumen Juris. Rio de Janeiro.
- BOGAT, G. A.; DEJONGHE, E; LEVENDONSKY, A. A; DAVIDSON, W. S.; EYE, A. V. (2006). *Trauma symptoms among infants exposed to intimate partner violence*. Child Abuse & Neglect, Oxford, v.30, p. 109-125.
- BOLANDER, V. E.; SORENSEN L. (1998). *Enfermagem Fundamental: Aborgagem Psicofisiológica*. Lisboa: Lusodidacta, 1998.

- BOSSA, N. A. (1994). *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (2000). *A Psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas Sul.
- BRANCO, V. M. C.; PHEBO, L.; GOMES, M. A. S. M.; CASTRO, A. M. M., E NOGUEIRA, M. A. (1996). *Protegendo Nossas Crianças e Adolescentes*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro.
- BOURDIEU, P. (2010). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BRASIL. Conselho Nacional De Educação. (2010). *Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010*. Brasília.
- _____. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB n. 9.394/1996.
- _____. LEI FEDERAL (1990). N. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*.
- _____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. (2001). *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em 23 ago. 2008: <http://www.todospelaeducação.com.br>.
- _____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. (2002). Secretaria de Assistência à Saúde. *Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde*. Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde. –Brasília: Ministério da Saúde.
- BRAUN, S. (2002). *A violência sexual infantil na família: do silêncio à revelação do segredo*. Porto Alegre: 102 p
- BRINGIOTTI, M. I. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- BRINO, R. F.; WILLIAMS L. C. A. (2003). *Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil*. *Interação em Psicologia*, 7(2).
- _____. (2009). *A escola como agente de prevenção do abuso sexual infantil*. São Carlos: Suprema.
- _____. (2011). Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil: detalhamento de um programa de capacitação. In: WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque; ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha (Org.). *Prevenção do abuso sexual infantil*. Curitiba: Juruá, p. 112.

- BRITO, A. M. M.; ZANETTA, D. M. T.; MENDONÇA, R. C. V.; BARISON, S. Z. P., & ANDRADE, V. A. G. (2005). Violência doméstica contra crianças e adolescentes: Estudo de um programa de intervenção. In: *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(1), 143-149.
- BURIOLLA, M.A. E MARQUES, M. A. (1999). *Fatores causadores e interagentes de violência contra criança*. Psico-USP, 4(1), 57-75.
- CABETTE, E. L. S. *Lei da Palmada*: Projeto de lei nº7672/10. Publicado 05/2014. (artigo- Jus Navegandi). Acesso: 28 de outubro/2014. [http: Jus com.br/artigos/28877/lei-da-palmada-projeto-de-lei-n-7-672-10](http://jus.com.br/artigos/28877/lei-da-palmada-projeto-de-lei-n-7-672-10).
- _____ (2015). *Violência domestica e familiar contra a mulher: a questão dos crimes culposos*. Jus Navegandi, Teresina, ano 10, n.1169, 13 de set. 2006. Disponível em:<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8909>. Acesso em: 18 de jun.
- CAMINHA, R. (1999). *A violência e seus danos à criança e adolescente*. Em AMENCAR (Org.), *Violência doméstica* (pp.43-60). Brasília, UNICEF.
- CAMPOS, A. P. S. F. M. (2001). *O Psicólogo Escolar e a Educação Infantil*: um olhar sobre a inserção desse profissional nas escolas de Brasília. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- CANHA, J. (2003). *Criança Maltratada*. 2ª ed. Coimbra: Quarteto.
- CANTÓN, M. R.; CORTÉS, J. Las consecuencias del maltrato infantil. In: CANTÓN, J.; CORTÉS, M. R. (Eds.). *Malos tratos y abuso sexual infantil*. 3. ed. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1999. p. 73-131.
- CAVALCANTE, F. G. E SCHENKER, M. (2007). Módulo 3 - Violência, Família e Sociedade. In: SOUZA, Edinilsa Ramos (org). *Curso Impactos da Violência na Saúde*. Unidade I: Bases Conceituais e Históricas da Violência e Setor Saúde. Rio de Janeiro, EAD/ENSP.
- CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. (1999). *A vida na escola e a escola da vida*. 34 ed. Petrópolis: Vozes.
- CERQUEIRA, T. C. S. (2006). O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. In: *PSIC- Revista de Psicologia*, Vetor Editor, São Paulo, v. 7, n.1, p. 29-38, jan./jun.
- CHAMBOULEYRON, R. (1999). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, M.D.(Org.). *História das Crianças no Brasil*, p.54-83. São Paulo.
- CHAUÍ, M. (1999). *Uma Ideologia Perversa*. Folha de São Paulo, São Paulo, Caderno Mais. p. 3.

- CHARLOT, B. (2002). A Violência na Escola: Como os Sociólogos Franceses abordam essa questão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: *Revista Sociologias*, Porto Alegre, n.8, Jul./Dez. p. 432-443.
- CHESNAIS, J. C. (1981). *Histoire de la violence em Occident de 1800 a nos jours*. Paris: Robert Laffont Editor.
- CICCHETTI, D. (1989). How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychology. In: CICCHETTI, D.; CARLSON, V. (Ed.). *Child maltreatment: theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 377-441.
- CLAVES - Centro Latino Americano de Estudos Sobre Violência e Saúde. (1992). *Protocolo de investigação sobre maus tratos na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: ENSP-FIOCRUZ/OPAS, (mimeo).
- CORDEIRO E. V. C.; SANTOS J. G.; RICAS J.; DONOSO M. T. V. (2008). *Motivações da violência física contra a criança sob a ótica do cuidador agressor*. Rev Min Enferm; 12(1):79-85.
- CORDEIRO, F. A. (2006). *Aprendendo a prevenir: orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes - Brasília: Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_abuso_sexual_ca.pdf. Acesso em 13 de abr. 2014.
- CORREA, H. (2004). *Suicídio e impulsividade: Pesquisas sobre o papel do sistema serotoninérgico*. Biological Psychiatry, 12(1), 19-22.
- CORRÊA, L. C. E WILLIAMS, L. C. A. (2000). O impacto da violência conjugal sobre a saúde mental das crianças. In: [Resumo] *Resumos de comunicação científicas, XXX Reunião Anual de Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, Brasília*, p.235. Brasília: SBP.
- CORREA, M. S. N. P.; GUARÉ, R. O.; SANT'ANNA, G. R. (2002). Maus-tratos em crianças. In: CORREA, M. S. N. P. *Sucesso no atendimento odontopediátrico: aspectos psicológicos*. São Paulo: Santos. p. 449-460.
- COSTA, C. (1997). *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Ed. Moderna.
- COSTA, D. (2005). *Percepção Social de Mulher Vítima de Violência Conjugal: Estudo Exploratório realizado no Concelho de Lisboa*, Lisboa: ISCSP.

- COUTINHO L. M. S.; SCAZUFCA M.; MENEZES P. R. (2008). Métodos para estimar razão de prevalência em estudos de corte transversal. In: *Revista de Saúde Pública*; 42(6):992-998.
- COUTINHO, M. S. P. (2002). *Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jurgen Harbermas: bases de um pensamento educacional*. Lisboa: Colibri.
- CUNHA A. C. B. (2004). Estilos de mediatização e interação mãe-criança: estratégias de promoção do desenvolvimento infantil. In: *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*; 9:243-51.
- CUNHA, M. L. C. (2004). Violência doméstica contra crianças e adolescentes na modalidade violência física. Curitiba: CECОВI – Centro de Combate a Violência Infantil, UNICEF, 2004. In: *Revista de Psicologia da UNESP*.
- CUNHA, R. S.; PINTO, R. (2008). Violência doméstica: lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), comentada artigo por artigo. 2. ed. São Paulo. In: *Revista dos Tribunais*.
- DARSIE, M. M. P. (1999). *Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e Aprendizagem*. 1. ed. Cuiabá: Uniciências.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. (1994). *Psicologia na educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- DAY, V. P. et al. (2009). *Violência doméstica e suas diferentes manifestações*. Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul, Porto Alegre. Disponível em: Acesso em: 16 Fev. 2015.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (2003). *Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar / educacional*. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia Escolar e Educacional* (p. 113-141). Campinas: Alínea.
- DEL PRIORE, MARY (Org). (1999). *História das Crianças no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Contexto.
- DESLANDES, S.F. (1994). Atenção às crianças e adolescents vítimas de violência doméstica: análise de um serviço. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 10 (supl.1), p. 177-187.
- _____. (1997). *Prevenir a Violência: Um Desafio para Profissionais de Saúde*. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli, Escola nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.
- DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (2004). Atuação dos serviços de Saúde: dois modelos como inspiração. In: Lima, C.A. (coord.) *et al.* *Violência faz mal à saúde*. Ministério da Saúde. Brasília.
- DIAS, I. (2004). *Violência na Família. Uma abordagem Sociológica*, Porto, Edições Afrontamento.

- DIAS, M. B. (2008). *A Lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- ECKENRODE, J. E GORE, S. (1996). Context and process in research on risk and resilience. Em N. Garmezy, R. J. Haggerty, M. Rutter & L. Sherrod (Orgs.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents* (pp. 19-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. (2003). Ministério da Justiça, Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. Brasília.
- FAHLBERG, V. R. (1997). *Avaliação dos casos de violencia sexual*. Rio de Janeiro: PUC-R.
- FARINATTI, F. A. S.; FONSECA, M. N. (2000). Maus tratos e Abuso sexual. In: SUKIENNIK, Paulo Bérel (Org). *O aluno problema*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. p. 273 – 290.
- FELDMAN, M. (2004). *Playing sick?: untangling the web of Munchausen syndrome, Munchausen by proxy, malingering & factitious disorder*. Philadelphia: Brunner-Routledge.
- FERNÁNDEZ, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____ (2001 b.). *O saber em jogo: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed.
- FERRARI, D. E VECINA T. (2002). *O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática*. São Paulo: Ágora. Disponível em <http://books.google.com.br/books>. Acesso em 10 de agosto de 2015.
- FERREIRA, K. M. M. (2002). Violência doméstica/intrafamiliar contra crianças e adolescentes – Nossa realidade. In: SILVA, Lygia Maria Pereira (Org.). *Violência doméstica contra crianças e adolescentes*. Recife: EDUPE, p. 19-44.
- FONSECA, A. H. L. (2000). *As Condições Facilitadoras Básicas como Princípios do Método Fenomenológico-Existencial: II. A relação empática. empatia e dialogicidade*.
- FRANCO, L. R.; LÓPEZ-CEPERO, J., E DÍAZ, F. J. R. (2009). *Violência doméstica: una revisión bibliográfica e bibliométrica*. Psicothema, 21(2), 248-254.
- FRISCHEISEN, L. C. F. (2000). *Políticas públicas - A responsabilidade do administrador e o Ministério Público*. Max Limonad. São Paulo.
- FURNISS, T. (1993). *Abuso Sexual da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- GABEL, M. (Org.). (1997). *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus.
- GALLARDO, A. J. (1994). *Maus Tratos Infantis*. Porto: Porto Editora.
- GALUCH, M. T. B. (2004). *Experiência e práticas docentes: o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- GARBARINO J; GUTTAMANN; SEELEY J. W. (1986). *The psychologically battered child*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- _____ (1988). *The psychologically battered child*. London (Inglaterra): Josey-Bass.
- GARCIA, J. N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita, matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARRIDO, V. (2001). *Amores que matam. Assédio e violência contra as mulheres*, 1 edição, Lisboa, PRINCIPIA, Publicações universitárias e científicas.
- GASTON, V., E SUTHERLAND, J. (1999). *A selected, annotated bibliography of child maltreatment reporting by educational professionals*. Canada: Minister of Public Works and Government Services.
- GAUDERER, E. C., MORGADO, K. (1992). *Abuso sexual na criança e no adolescente*. *Jornal de Pediatria*, vol. 68 (7,8).
- GELLES, RICHARD. (1993). Family violence, in Robert L. Hampton et al. (eds.), *Family Violence – Preventing and Treatment*, California, Sage Publications, pp. 1-24.
- GIFFIN K. (1994). *Violência de gênero, sexualidade e saúde*. *Cad Saúde Publica*; 10(Supl. 1):146-155.
- GOMES, C. A. (2005). A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. In: *Revista Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional*. v.13, n.48. Rio de Janeiro. INSS 0104-4036 (versão impressa).
- GÓMEZ, P. A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GOMIDE, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais*. Petrópolis: Vozes.
- GONÇALVES, H. S.; FERREIRA, A. L. (2002). *A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais de saúde*. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.18, n.1, p.315-319, jan./fev.

- GRANVILLE-GARCIA, A. F. et al. (2009). Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. In: *Saúde soc.* [online], vol.18, n.1, pp. 131-140. ISSN 0104-1290. doi: 10.1590/S0104-12902009000100013.
- GREENSPAN, S. I.; GREENSPAN, N.T. (2000). *A entrevista clínica com crianças*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed.
- GUERRA, V. N. A (1992). "*Lei do silêncio*" na área da violência física doméstica contra crianças e adolescentes: uma questão intocada. São Paulo: (artigo no prelo).
- _____. (2001). *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- GUZZO, R. S. L.; CARO, S. M. P. (2004). *Educação social e psicológica*. Campinas, SP: Alínea.
- HERDMAN, M.; FOX-RUSHBY, J. E BADIA, X. (1998). A model of equivalence in the cultural adaptation of HRQoL instruments: The universalist approach. In: *Quality of Life Research*, 7:323-335.
- HESKETH, M. A. I. (2003). *Cidadania da mulher, uma questão de justiça*. Brasília: OAB editora.
- HIRATA, M. S.; MOREIRA, P. P. M. (2001). *Violência contra a criança e o adolescente no âmbito familiar*. Presidente Prudente; 107 p. Monografia (Graduação) - Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo.
- HUFTON, O. (1994). Mulheres, trabalho e família. DAVIS, In: Natalie Zemon e FARGE, Arlette (dir) *História das Mulheres*, vol.3, do Renascimento a Idade Moderna. Porto: Edições Afrontamento, p. 23-69.
- HUTZ C.S. (ORG.); REPPOLD. C.; PACHECO. J (2002). *Violência e risco na infância e adolescência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- INOUE, S. R. V. E RISTUM, M. (2008). *Violência Sexual: caracterização dos casos revelados na escola*. Estudos de Psicologia, 25, 11-21.
- JESUS, D. E. (2005). *Código Penal Anotado*. 17. ed. São Paulo: Saraiva.
- JOHNSON, C. F. (1990). Lesões infligidas versus lesões acidentais. In: *CLÍNICAS pediátricas da América do Norte: abuso da criança*. Rio de Janeiro: Interlivros. P. 861-866.
- JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. (2006). Problemas de Aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Ática.
- KASTRUP, V. (2004). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. In: *Psicologia e Sociedade*, 16(3), 7-16.

- KENDALL-TACKETT, K. A.; ECKENRODE, J. (1996). The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems: a developmental perspective. In: *Child Abuse; Neglect*, New York, v. 20, p. 161-169.
- KRUG, E. G.; DAHLBERG, L. L.; MERCY, J. A.; ZWI, A. B. (2002). *World report on violence and health*. Geneva.
- KUPFER M. (2004). Pré-escola terapêutica lugar de vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: Machado A, Souza M, org. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- LABORATÓRIO DE ESTUDOS DA CRIANÇA - LACRI. (2007). *Ponta do Iceberg*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/iceberg.htm#>> Acesso em: 27 fev. 2015.
- LAMOUR, M. (1997). Os abusos sexuais em crianças pequenas: sedução, culpa, segredo. In: GABEL, M. *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus, p. 43-61.
- LANSFORD, J. E.; DODGE, K. A.; PETTIT, G. S.; CRISS, M. M.; SHAW, D. S. & BATES, J. E. (2009). *Trajectories of Physical Discipline: Early Childhood Antecedents and Developmental Outcomes*. Child Development, Volume 80, Number 5, Pages 1385–1402.
- LEITER, J.; JOHNSON, M. C. (1994). Child maltreatment and school performance. In: *American Journal of Education*, Chicago, v. 102, p. 154- 189.
- LIDCHI, VICTORIA. (2011). Panorama internacional e a posição do Brasil no enfrentamento e prevenção do abuso sexual infantil. In: WILLIAMS, L. C. A.; In: ARAÚJO, E. A. C. (Org.). *Prevenção do abuso sexual infantil*. Curitiba: Juruá.
- LISBOA, C. S. M., E KOLLER, S. H. (2001). Escala de percepção por professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. In: *Psicologia em Estudo*. 6, (1), 59-69.
- LOPES, M. V. G.; TAVARES J. P. A. (2000). *Maus-tratos: 57 observações em enfermaria*. Pediatria Moderna, São Paulo, v. 36, n. 10, p. 684-688.
- LOUZADA, A. M. (2002). *Dificuldades de Aprendizagem: desafios cotidiano e alternativas pedagógicas*. Vila Velha: CAEPE.
- LUCKESI, C. C., (2006). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18º. ed.- São Paulo: Cortez Editora. 180 p.
- LUETKE, R. P. (2004). *Professor educador para a cidadania: Estudo de caso da escola técnica Tupy*. Joinville: Universidade do Estado de Santa Catarina.

- LUNDY, M., E GROSSMAN, S. (2001). Clinical research and practice with battered women: What we know, what we need to know. In: *Trauma, Violence & Abuse*, 2(2), 120-141.
- LYNCH, V. E. (2006). *Forensic Nursing*. St. Louis: Elsevier Mosby.
- MACHADO, L. Z. (2001). *Eficácia e Desafios das Delegacias Especializadas no atendimento às Mulheres: o futuro dos direitos a não violência*. Brasília.
- MAGALHÃES, T. (2004). *Maus Tratos em Crianças e Jovens*, Coimbra: Quarteto Editora.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (2005). *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 20, p. 11- 30, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.pepsic.bvs-psi.org.brt>>. Acesso em: 08 mar. 2015.
- MALDONADO, D.; WILLIAMS, L. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.3, p. 353-362, set./dez.
- MARCILIO, M. L. (1998). A roda dos expostos e a criança abandonada na historia do Brasil. In: PRIORI, Mary Del (org). *História da criança no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto.
- MARKHAM, U. (2000). *Traumas de infância: esclarecendo dúvidas*. São Paulo: Ágora.
- MARQUES, M. A. B.; ASSIS, S. G.; DESLANDES, S. F. (1994). *Violência doméstica contra crianças e adolescentes*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MARTÍNEZ, M. L. (1997). Concepciones parentales em la definición de negligencia infantil. In: *Psyke*, 6(1), 21-13.
- MARTINS, A. (2008). Rede de atendimento as crianças e adolescente vitima de violência domestica e suas famílias. In: *Curso de extensão: violência domestica contra crianças e adolescentes*. Vale do Itajaí: mod 4, p.3-17.
- MARTINS, C. S.; FERRIANI, M. G. C.; SILVA, M. A. I.; ZAHT, N. R.; ARONE, K. M. B.; ROQUE, E. M. S. T. (2007). A dinâmica familiar na visão de pais e filhos envolvidos n violência doméstica contra crianças e adolescentes. In: *Revista Latino-americana de Enfermagem*, v. 15, n. 5, p. 113-125.
- MARTINS, G. A. (2006). *Estudo de Caso. Uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas.
- MARTINS, P. C. (2002). *Maus - Tratos a Crianças*. Universidade do Minho: Coleção infantis.

- MASTEN, A. S., E GARMEZY, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey & D. E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology* (pp. 1-52). New York: Plenum Press.
- MATTIOLI, O. C. (2008). Violência e Contemporaneidade: alguns aspectos da violência doméstica e da violência na escola. In: OLIVEIRA, M. L.(Org.) *O acolhimento do desejo na educação – um desafio para educadores*. São Paulo, Cultura Acadêmica, p. 191-211.
- MATURANA, H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- MEADOW, R. (1995). *What is, and what is not, Munchausen syndrome by proxy?* Arch dis child; 72:534-8.
- MELLO, E. R. (2008). *Fluxo de garantia dos Direitos da criança e adolescente expostos à violência contra sua genitora*. Pro menino. Disponível em: Acesso em 29 maio 2015.
- MENEGHEL, S, N. (1995). Violência na Infância e Adolescência. In: *Jornal de Pediatria*, v.71, n. 6.
- MENEZES E SANTOS, T. (2006). Professor mediador (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=198> Acesso em: 31/5/2015.
- MILANI, R. C.; LOUREIRO, S. R. (2008). *Famílias e violência doméstica: condições psicossociais pós ações do conselho tutelar*. Psicologia, Ciência e Profissão, v.28, n.1, p.50-67.
- MILLER, L. (2002). *Protegendo as mulheres da violência doméstica*. Seminário de treinamento para juízes, procuradores, promotores e advogados no Brasil. Trad. Osmar Mendes. 2.ed. Brasília: Tahirid Justice Center.
- MINAYO, M. C.; SOUZA, E. R. (1998). *Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 4, n. 3, p. 513-531.
- MINAYO, M. C. S. (2002). O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In: WESTPHAL, M. F. (org.). *Violência e criança*. São Paulo: EDUSP. p. 29-38.
- _____ (2007). *O desafio do conhecimento*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC.

- _____ (2005). *Laços perigosos entre machismo e violência*. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd26/a03cv10n1.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2015.
- INAYO, M.C.S.(Org) (2010). *Pesquisa Social; Teoria Método e Criatividade*. 29ª Ed. Petrópolis: Vozes.
- MORALES, M. S. (2009). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MORAN, J. M. (2003). Perspectivas (virtuais) para a educação In: MIAILLE, Michel. *Mundo virtual*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer. 134p.
- MOURA, A. T. M. S.; MORAES, C. L.; REICHENHEIM, M. E. (2008). Detecção de maus-tratos contra a criança: oportunidades perdidas em serviços de emergência na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. In: *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 12, p. 2926-2936, dez. 2008.
- MS (MINISTÉRIO DA SAÚDE).(1993). *Violência contra a Criança e o Adolescente. Proposta Preliminar de Prevenção e Assistência à Violência Doméstica*. Brasília: Ministério da Saúde.
- _____ (2002). *Notificação de Maus- Tratos contra Crianças e Adolescentes pelos Profissionais de Saúde: Um Passo a mais na Cidadania em Saúde*. v. 167, Brasília: Secretaria de Assistência a Saúde.
- MUZA, G. M. (1994). A Criança Abusada e Negligenciada. In: *Jornal de Pediatria*, Sociedade Brasileira de Pediatria, v.70, n.1.
- NEPOMUCENO, V. (2002). Os maus-tratos infantis e o Estatuto da Criança e do Adolescente: os caminhos da prevenção, da proteção e da responsabilização. In: SILVA, L. M. P. *Violência doméstica contra crianças e adolescentes*. Recife: EDUPE. p. 139-180.
- OLIVEIRA, L. C. F. (2002). *Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo: Cabral Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2006). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In: Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.) et al. *Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artes Médicas.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE- OMS. (2005). *Violência contra a mulher*. Geneva: WHO.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE - OPAS. (2001). *Relatório sobre a saúde no mundo 2001: Saúde Mental: nova concepção, nova esperança*. Brasil.

- OSORIO, L. C. (2002). *Casais e famílias: uma visão contemporânea*. Porto Alegre: Artmed.
- PALUCI VC, FISHER H. (2011). *Child Abuse and Neglect: a diagnostic guide for physicians, surgeons, pathologists, dentists, nurses and social workers*. London: Manson Publishing Ltda.
- PEREIRA, P. C., E WILLIAMS, L. C. A. (2008). *Desempenho escolar da criança vítima de violência doméstica encaminhada ao Fórum*. Manuscrito submetido para publicação.
- PEREIRA, P. H. S. *Observações Prefaciais`Lei 13.010/2014, Lei menino Bernardo*. Artigo publicado em: 07/2014. Jus navegandi. Acesso: 15 de junho de 2015.
- PFEIFFER L; CARDON L. (2006). *Visão atual da violência contra crianças e adolescentes*. Revista OAB Paraná.
- PHILIP C. (2001). *Le droit et l'exercice du droit à la scolarisation pour les enfants etadolescents autistes*. Marseille: Colloque Autisme et Scolarisation. Disponível em: <http://www.autisme-bassenormandie.org/>
- PINHEIRO, P. S. (2000). A criança e o adolescente: compromisso social. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA., V. M. A.; OLIVEIRA, A. B. *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. 2 ed. São Paulo: Iglu. p. 9-11.
- _____. *Estudo global sobre violência contra a criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. 23 de agosto de 2006. Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2015.
- PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (2003). Igualdade e especificidade. IN: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- PINTO JÚNIOR, A. A. (2001). *O trabalho com crianças vítimas de violência sexual e doméstica: promovendo a resiliência* – Temas sobre Desenvolvimento, v.10, n.56.
- PIRES, J. (1999). Violência na infância - aspectos clínicos. In: AMENCAR (org) *Violência doméstica* (p. 61-70). Brasília: UNICEF.
- POLÔNIA, A. C., E DESSEN, M. A. (2005). *Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola*. Psicologia Escolar e Educacional, 9(2), 303-312.
- PRATT, K. C.; MARX, W. (1992). The roots of antifeminist tradition. In: *Woman Defamed and Woman Defended: an anthology of medieval texts*. New York: Oxford University Press. pp. 38-42.
- REALI, A. M. M. R., E TANCREDI, R. M. S. P. (2005). *A importância do que se aprende na escola: A parceria escola-famílias em perspectiva*. Paidéia, 15(31), 239-247.

- REICHENHEIM, M. E.; HASSELMANN, M. H. et al. (1999). *Consequências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de proposta de ação*. Ciência e Saúde Coletiva, n. 4, p. 109-121.
- REICHENHEIM, M. E.; MORAES, C. L. (2003). Adaptação transcultural do instrumento Parent Child Conflict Tactics Scales (CTSPC) utilizado para identificar a violência contra a criança. In: *Cad. Saúde Pública vol.19*. Disponível em: 6 Rio de Janeiro Nov./Dec. 2003. Acesso em 27 março de 2015.
- RENZETTI, C.; JEFFREY, M.; EDLESON, L.; BERGEN, R. K. (2001). *Sourcebook on Violence against Women*. Thousand Oaks: Sage.
- RIBEIRO, M. A., FERRIANI, M. G. C., E REIS, J. N. (2004). Violência sexual contra crianças e adolescentes: Características relativas à vitimização nas relações familiares. In: *Cadernos de Saúde Pública*, 20(2), 456-464.
- RISTUM, M. (2010). *A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola*. Temas em Psicologia, 18 (1), 237-247.
- ROCHA, G. (2008). Complexo de Emílio. Da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo. In: GONÇALVES, L. A. O.; TOSTA, S. P. (ORG.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autêntica; p. 191-219.
- RODRIGUES, P. M.; (1999). O surgimento das armas de fogo: alteridade e feminilidade entre os Javaé. In: *Revistas Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 7, p. 35-49.
- ROSA, E.M. (2003). *Radiografia de um Processo Social: um Estudo Sobre a Relação Entre Direito, Família, Violência e Crianças*. 2003. Tese de Doutorado em Psicologia - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ROSA, J. LA (ORG.). (1998). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- ROSAS, F. K.; CIONEK, M. I. (2006). *O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem*. Conhecimento Interativo, São José dos Pinhais, PR, v. 2, n. 1, p. 10-15, jan./jun.
- RUIZ, Z. A. (1990). *Características de las distintas modalidades de menor en la Republica Dominicana*. Republica Dominicana: Onaplan, UNICEF, Intec.
- SAFFIOTI H. I. B. (1997). *No Fio da Narvalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

- _____. (2007). Exploração sexual de crianças. In: AZEVEDO M. A., GUERRA V. N. A. *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. 2 ed. São Paulo: Iglu. p. 49- 95.
- SANI, A. I. (2002). *As Crianças e a Violência. Representações de Crianças Vítimas e Testemunhas de Crime*, Coimbra, Quarteto Editora.
- SANTANA-TAVIRA, R.; SÁNCHEZ-AHEDO, R.; HERRERA-BASTO, E. (1998). *El Maltrato Infantil: un Problema Mundial*. Salud Pública, v. 40, n.1. México, Cuernavaca, jan/fev.
- SANTOS, B. C.; ARGERI, S. (1994). *A criança maltratada: da prevenção a reabilitação*. 1º Curso de Proteção aos Direitos da Criança. Congresso Brasileiro de Enfermagem, 46, Porto Alegre, 1994. Apresentação Oral. Porto Alegre.
- SANTOS, L. E. S.; FERRIANI, M. G. C. (2007). A violência familiar no mundo da criança de creche e pré-escola. In: *Rev. Bras. Enferm.*, Brasília, v.60, n.5, p.524-9, set.-out.
- SANTOS, P. L. (2002). *Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico: Um estudo comparativo*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo.
- SAVIANI, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- SCHRAIBER, L.B.; NEMES, M.I.B. (1996). *Processo de trabalho e avaliação de serviços de saúde*. Cadernos Fundap, v. 19, p.106-121.
- SCHRAIBER, L. B.; D'OLIVEIRA, A. F. L. P. (2007). *Violência contra mulheres: interfaces com a saúde*. Disponível em:<<http://www.interface.org.br>>. Acesso em 10 de nov 2015.
- SCHREIBER, E. (2001). *Os direitos fundamentais da criança na violência intra-familiar*. Porto Alegre: Ricardo Lins.
- SCHUMACHER, J. A., SLEP, A. M. S., & HEYMAN, R. E. (2001). Risk factors for child neglect. In: *Agression and Violent Behavior*, 6, 231- 254.
- SFORNI, M. S. F. (2004). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade*. Araraquara: JM Editora.
- SILVA, J. C. A. (2009). *Ser Livre e Ser Escravo: memórias e identidades de trabalhadores maranhenses na região dos Cocais (1990-2008)*. 175 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Brasília. Brasília.

- SKUSE, D.; BENTOVIM, (1994). A. Physical and emotional maltreatment. In: RUTTER, M.; TAYLOR, E.; HERSOV, L. (Ed.). *Child and adolescent psychiatry: modern approaches*. Oxford: Blackwell Sciences. p. 209-229.
- STRAUS, M. A., E GELLES, R. J. (1990a). *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- STRAUS, M. A., E GELLES, R. J. (1990b). How violent are American families? Estimates from the national family violence resurvey and other studies. In M. A. Straus & R. J. Gelles (Eds.), *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families* (pp. 95–112). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- STRAUS, M. A.; HAMBY, S. H.; FINKELHOR, D.; MOORE, D. W. & RUNYAN, D. (1998). Identification of child maltreatment with parent-child conflict tactics scales: Development and psychometric data for a national sample of American parents. In: *Child Abuse & Neglect*, 22:249-270.
- STREINER, D. L. E NORMAN, G. R. (1995). *Health Measurement Scales. A Practical Guide to their Development and Use*. 2a Ed. Oxford: Oxford University Press.
- SOLÉ, I. (2001). *Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagogia*. Porto Alegre: Artmed.
- SOUTHWICK S. M.; LITZ B. T.; CHARNEY D. Y.; FRIEDMAN M. J. (EDS.). (2011). *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TANCREDI, R. M. S. P., E REALI, A. M. M. R. (2001). *Visões de professores sobre seus alunos: um estudo na área da educação infantil. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd*. (pp.1-16). Caxambu. Recuperado em abril, 2006, disponível em www.anped.org.br
- UNESCO. (2006). *Fazendo a diferença: Projeto Escola Aberta para a Cidadania no Estado do Rio Grande do Sul*. Brasília: UNESCO; Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.
- UNICEF. (2000). *Domestic Violence Against Women and Girls*. UN Report. UNICEF. Florence: Innocenti Digest.
- _____ (2005). *Situação da Infância Brasileira 2005*. Brasília (DF).
- _____ (2011). *Situação da Infância Brasileira 2011*. Caderno Brasil. Brasília.
- VAGOSTELLO, L. et al . (2003). *Violência Doméstica e Escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo*. Paidéia, 13, (26), 191-196.

- VELTMAN, M. W. M., E BROWEN, K. D. (2001). Three decades of child maltreatment research: Implications for the school years. In: *Trauma, Violence, & Abuse*, 2(3), 215- 239.
- VERONESE, J. R. P.; COSTA, M. M. M. da. (2006). *Violência doméstica: quando a vítima é a criança ou adolescente – uma leitura interdisciplinar*. Florianópolis: OAB/S C Editora.
- VERONESE, J. R. P.; COSTA, M. M. M. (2006). *Violência doméstica: quando a vítima é criança ou adolescente: uma leitura interdisciplinar*. Florianópolis: OAB - SC.
- VIEIRA, M. M. *Educação e novas tecnologias: O papel do professor nesse novo cenário de inovações*. disponível em: Acesso em 18 de fevereiro 2015.
- VIGOTSKI, L. S. (1991). *Obras Escogidas I*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.
- VIODRES I. S. R.; RISTUM M. (2008). *Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola*. *Estud Psicol. (Campinas)*; 25(1): 11-21.
- WALSH, F. (2005). *Fortalecendo a resiliência familiar* (M. F. Lopes, Trad.). São Paulo: Roca.
- WEBER, M. (1991). *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*, vol. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- WEISS. M. L. L. (2004). *Psicopedagogia Clínica: uma revisão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- WINNICOTT, D.W. (2001). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes.
- WONG, D. L. (1997). *Enfermagem Pediátrica*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Kooman.
- ZAMO, C. G. S.; DIAS, S.M. Z.; RAIMANN, A. C. (2004). Ensino e extensão em saúde escolar. In: LUZ, A. M. H.; MANCIA, J. R.; MOTTA, M. G. C. (Org). *As amarras da violência: a família, as instituições e a Enfermagem*. Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn: Brasília. P.103-109.
- ZUZNETSOFF, J. C. (1993). *Psicoterapia breve na adolescência*. Editora Artes Médicas.

APÊNDICES

APÊNDICE I - ESCALA VERSÃO – SÍNTESE DO INSTRUMENTO CONFLICT TACTICS SCALES – CTSPC, VERSÃO EM PORTUGUÊS.

Versão-síntese do Instrumento *Conflict Tactics Scales – Parent-Child* (CTSPC) em português.

“Crianças muitas vezes fazem coisas que são erradas, desobedecem, ou fazem os pais ficarem zangados. A gente gostaria de saber o que V/S (ou mmm – pessoa escolhida/sorteada) costuma fazer quando o (xxx – nome da criança) faz alguma coisa errada, ou faz V/S ficar irritada ou zangada. Eu vou ler algumas coisas que V/S pode ter feito nessas horas. Eu gostaria de saber se, desde que a V/S soube que estava grávida, essas coisas aconteceram.”

Item ^a Escala ^b

- A DNV Você explicou a (xxx – nome da criança) por que o que ele/a estava fazendo estava errado?
- B DNV Você o/a colocou de castigo do tipo: mandou-o ficar em seu quarto ou em qualquer outro lugar?
- C PC Você sacudiu (xxx – nome da criança)?
- D PC Você bateu no bumbum dele/a com alguma coisa como um cinto, chinelo, escova de cabelo, vara ou outro objeto duro?
- E DNV Você deu a ele/a outra coisa para fazer em vez daquilo que ele/a estava fazendo de errado?
- F AP Você falou alto, berrou ou gritou com (xxx – nome da criança)?
- G MF Você bateu com a mão fechada ou deu um chute com força nele/a?
- H PC Você deu uma palmada no bumbum de (xxx – nome da criança)?
- I MFG Você o agarrou pelo pescoço e o sacudiu?
- J AP Você xingou ou praguejou, quer dizer, rogou praga, contra ele/a?
- K MFG Você bateu muito em (xxx – nome da criança), ou seja, bateu nele/a sem parar, o máximo que V/S conseguiu?
- L AP Você disse alguma vez que iria expulsá-lo/a de casa ou enxotá-lo/a para fora de casa?
- M MFG Você queimou (xxx – nome da criança) ou derramou líquido quente nele de propósito?
- N AP Você ameaçou dar um tapa nele/a, mas não deu?
- O MF Você bateu em alguma parte do corpo dele diferente do bumbum com alguma coisa como um cinto, chinelo, escova de cabelo, vara ou outro objeto duro?
- P PC Você deu um tapa na mão, no braço ou na perna de (xxx – nome da criança)?
- Q DNV Você tirou as regalias dele/a ou deixou-o/a sem sair de casa?
- R PC Você deu um beliscão em (xxx – nome da criança)?
- S MFG Você o/a ameaçou com uma faca ou arma?
- T MF Você jogou (xxx – nome da criança) no chão?
- U AP Você o/a chamou de estúpido/a, burro/a, preguiçoso/a ou de outra coisa parecida?
- V PC Você deu um tapa/bofetada no rosto, na cabeça ou nas orelhas de (xxx nome da criança)?

^a Letras correspondem às do instrumento original em inglês (Straus et al., 1998).

DNV = disciplina não-violenta; AP = agressão psicológica; PC = punição corporal; MF = maus-tratos físicos; MFG = maus-tratos físicos graves.

APÊNDICE II - CARTÕES APLICADOS PARA AS CRIANÇAS.

Crianças muitas vezes fazem coisas que são erradas, desobedecem, ou fazem os pais ou responsáveis ficarem zangados. Eu vou ler uma lista de coisas que seus pais ou responsáveis poderiam ter feito no último ano, e eu gostaria que você me dissesse se eles já fizeram isso com você, marcando com um círculo em uma das bolinhas abaixo, em cada cartão.

0 - Nunca	
1 - Quase nunca	
2 - Poucas vezes	
3 - Várias vezes	
4 - Muitas vezes	

A . .Explicaram a você por que o que você estava fazendo era errado?

/	/		Nunca
			Quase nunca
			Poucas vezes
			Várias vezes
			Muitas vezes

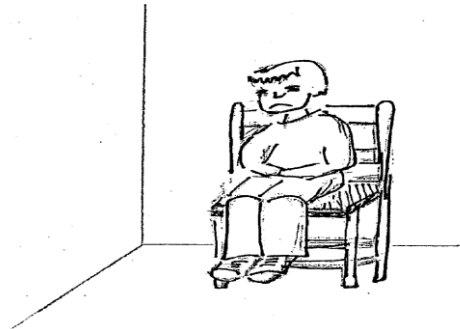


B. Colocaram você de castigo do tipo: mandou você ficar em seu quarto ou em qualquer outro lugar?

/

/

0	Nunca
1	Quase nunca
2	Poucas vezes
3	Várias vezes
4	Muitas vezes



C. Sacudiram você?



0	Nunca
1	Quase nunca
2	Poucas vezes
3	Várias vezes
4	Muitas vezes

D .Bateram no seu bumbum com alguma coisa como um cinto, chinelo, escova de cabelo, vara ou outro objeto duro?

/

0

Nunca

1

Quase nunca

2

Poucas vezes

3

Várias vezes

4

Muitas vezes



E. Deram a você outra coisa para fazer em vez daquilo que você estava fazendo de errado?

/

0

Nunca

1

Quase nunca

2

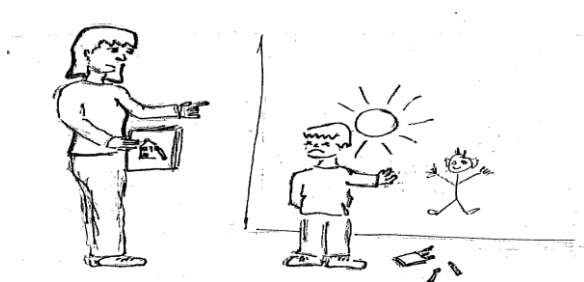
Poucas vezes

3

Várias vezes

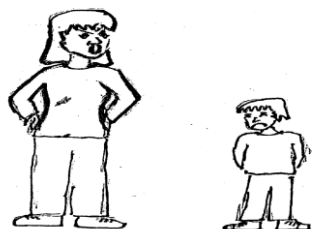
4

Muitas vezes



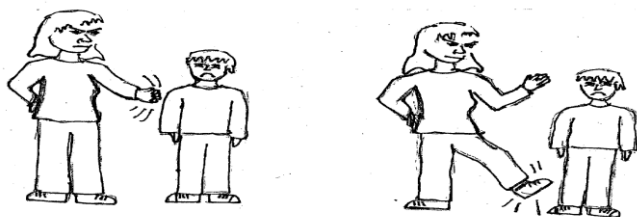
F. Falaram alto, berraram ou gritaram com você?

- 0 Nunca
- 1 Quase nunca
- 2 Poucas vezes
- 3 Várias vezes
- 4 Muitas vezes



G. Bateram com a mão fechada ou deram um chute com força em você?

- 0 Nunca
- 1 Quase nunca
- 2 Poucas vezes
- 3 Várias vezes
- 4 Muitas vezes



H. Deram uma palmada no seu bumbum?

- ☐ 0 Nunca
- ☒ 1 Quase nunca
- ☐ 2 Poucas vezes
- ☐ 3 Várias vezes
- ☐ 4 Muitas vezes



I. Agarraram você pelo pescoço e depois sacudiram?

- ☐ 0 Nunca
- ☒ 1 Quase nunca
- ☐ 2 Poucas vezes
- ☐ 3 Várias vezes
- ☐ 4 Muitas vezes



J. Disseram palavrões ou rogaram praga, contra você?

- 0 Nunca
- 1 Quase nunca
- 2 Poucas vezes
- 3 Várias vezes
- 4 Muitas vezes



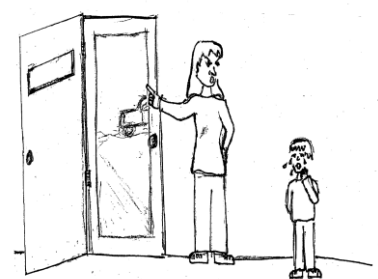
K. Bateram muito em você, do tipo: bateram sem parar, o máximo que conseguiram?

- 0 Nunca
- 1 Quase nunca
- 2 Poucas vezes
- 3 Várias vezes
- 4 Muitas vezes



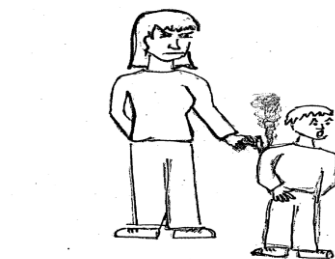
L. Disseram alguma vez a você que iriam expulsar de casa ou colocar para fora de casa?

- ☐ 0 Nunca
- ☒ 1 Quase nunca
- ☐ 2 Poucas vezes
- ☐ 3 Várias vezes
- ☐ 4 Muitas vezes



M. Queimaram ou derramaram líquido quente em você de propósito?

- ☐ 0 Nunca
- ☒ 1 Quase nunca
- ☐ 2 Poucas vezes
- ☐ 3 Várias vezes
- ☐ 4 Muitas vezes



N. Ameaçaram dar uma tapa em você, mas não deram?

0

Nunca

1

Quase nunca

2

Poucas vezes

3

Várias vezes

4

Muitas vezes



O. Bateram em alguma parte do seu corpo diferente do bumbum com alguma coisa como um cinto, chinelo, escova de cabelo, vara ou outro objeto duro?

0

Nunca

1

Quase nunca

2

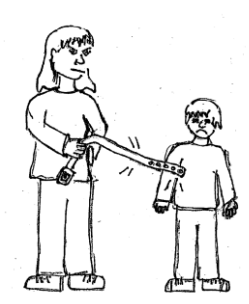
Poucas vezes

3

Várias vezes

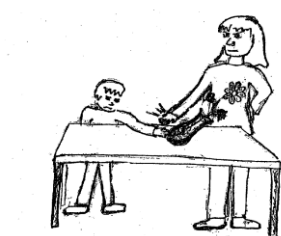
4

Muitas vezes



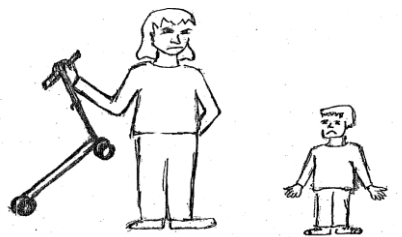
P. Deram em você uma tapa na mão, no braço ou na perna?

- 0 Nunca
- 1 Quase nunca
- 2 Poucas vezes
- 3 Várias vezes
- 4 Muitas vezes



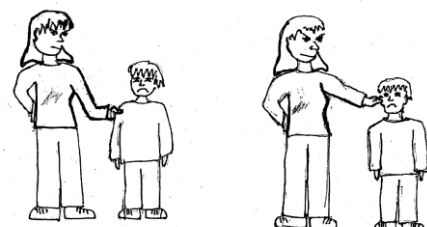
Q. Tiraram um brinquedo favorito ou algo que você gostava de comer?

- 0 Nunca
- 1 Quase nunca
- 2 Poucas vezes
- 3 Várias vezes
- 4 Muitas vezes



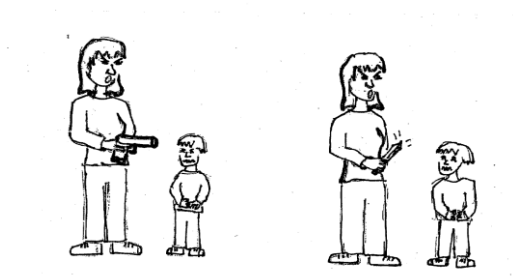
R. Deram um beliscão em você?

- 0 Nunca
- 1 Quase nunca
- 2 Poucas vezes
- 3 Várias vezes
- 4 Muitas vezes

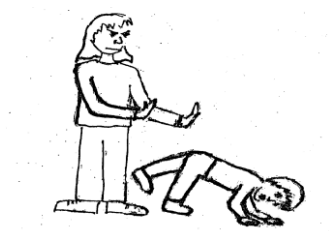


S. Ameaçaram você com uma faca ou arma?

- 0 Nunca
- 1 Quase nunca
- 2 Poucas vezes
- 3 Várias vezes
- 4 Muitas vezes



T. Jogaram ou empurraram você no chão?



- 0 Nunca
- 1 Quase nunca
- 2 Poucas vezes
- 3 Várias vezes
- 4 Muitas vezes

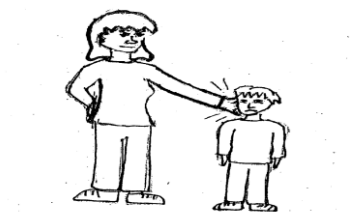
U. Chamaram você de burro, preguiçoso ou de outra coisa parecida?

- 0 Nunca
- 1 Quase nunca
- 2 Poucas vezes
- 3 Várias vezes
- 4 Muitas vezes



V. Deram em você uma tapa/bofetada no rosto, na cabeça ou nas orelhas?

- 0 Nunca
- 1 Quase nunca
- 2 Poucas vezes
- 3 Várias vezes
- 4 Muitas vezes



APÊNDICE III - QUESTIONÁRIOS APLICADOS PARA OS ADOLESCENTES

Eu vou ler uma lista de coisas que seus pais ou responsáveis poderiam ter feito nos últimos três meses, e eu gostaria que você me dissesse se eles já fizeram isso com você: uma vez durante este período, ou duas vezes durante este período, 3-5 vezes, de 6-10 vezes, de 11-20 vezes, ou mais de 20 vezes, em relação aos últimos três meses. Se eles ainda não fizeram, nestes últimos três meses, mas fizeram antes, eu gostaria de saber isso também.

1 = uma vez durante os últimos três últimos meses.

2 = duas vezes durante os últimos três últimos meses.

3 = 3-5 vezes durante os últimos três últimos meses.

4 = 6-10 vezes durante os últimos três últimos meses.

5 = A partir de 11-20 vezes durante os últimos três meses.

6 = Mais de 20 vezes em relação aos últimos três últimos meses.

7 = Fora os últimos três meses, isso já aconteceu antes.

0 = Isso nunca aconteceu.

A. Explicou que algo estava errado a você.

1 2 3 4 5 6 7 0

B. Colocou você algum minuto sentado, ou mandou ir para o quarto.

1 2 3 4 5 6 7 0

C. Sacudiu você.

1 2 3 4 5 6 7 0

D. Bateu no bumbum com algo parecido com um cinto, escova de cabelo, vara ou outro objeto duro.

1 2 3 4 5 6 7 0

E. Deu para você outra coisa para fazer, em vez daquilo que você estava fazendo de errado.

1 2 3 4 5 6 7 0

F. Gritou com você.

1 2 3 4 5 6 7 0

G. Bateu com a mão fechada ou chutou você com força.

1 2 3 4 5 6 7 0

H. Deu uma palmada de mão cheia.

1 2 3 4 5 6 7 0

I. Agarrou e apertou o seu pescoço.

1 2 3 4 5 6 7 0

J. Disse palavrões e xingou você.

1 2 3 4 5 6 7 0

K. Deu-lhe uma surra, ou bateu fortemente o máximo que conseguiu.

1 2 3 4 5 6 7 0

L. Disse a você alguma vez que iria expulsar ou colocar você para fora de casa.

1 2 3 4 5 6 7 0

M. Queimou ou derramou líquido quente de propósito em você.

1 2 3 4 5 6 7 0

N. Ameaçou espancar ou bater em você, mas realmente não fez.

1 2 3 4 5 6 7 0

O. Bateu em você em outras partes do corpo diferente do bumbum, com algo como um cinto, escova de cabelo, pedaço de pau ou outro objeto duro.

1 2 3 4 5 6 7 0

P. Deu uma tapa em você na mão, braço ou perna.

1 2 3 4 5 6 7 0

Q. Tirou o brinquedo favorito ou algo que realmente você gosta, ou proibiu você de sair de casa.

1 2 3 4 5 6 7 0

R. Apertou você.

1 2 3 4 5 6 7 0

S. Ameaçou você com uma faca ou arma.

1 2 3 4 5 6 7 0

T. Arremessou ou empurrou você no chão.

1 2 3 4 5 6 7 0

U. Chamou você de bobo, preguiçoso ou coisa parecida.

1 2 3 4 5 6 7 0

V. Deu uma tapa no rosto, na cabeça, ou orelhas.

1 2 3 4 5 6 7 0

PERGUNTAS SUPLEMENTARES.

Às vezes é muito difícil lembrar o que aconteceu durante nos últimos três meses, por isso, gostaríamos de pedir algumas das mesmas perguntas novamente, mas apenas sobre a semana passada. Cada uma dessas perguntas, diga-me quantas vezes isso aconteceu na semana passada.

1 = uma vez durante a semana passada

2 = duas vezes durante a semana passada

3 = 3-5 vezes durante a semana passada

4 = 6-10 vezes durante a semana passada

5 = 11-20 vezes durante a semana passada

6 = Mais de 20 vezes ao longo da semana passada

0 = Isso não aconteceu na semana passada

WA. Colocou você algum minuto sentado, ou mandou ir para o quarto.

1 2 3 4 5 6 7 0

WB. Gritou ou xingou você.

1 2 3 4 5 6 7 0

WC. Deu uma palmada de mão cheia em você.

1 2 3 4 5 6 7 0

WD. Deu uma tapa em você na mão, braço, ou perna.

1 2 3 4 5 6 7 0

APÊNDICE IV - AVALIAÇÃO DOS DIÁRIOS DE CLASSE.

CRIANÇAS VÍTIMAS

Exemplo 1:

Anotações do aluno A:

8. FREQUÊNCIA													9. ASPECTOS SÓCIOAFETIVOS E CULTURAIS POR SEMESTRE*:			Semestre:		10. RESULTADO FINAL**:	
(*) LEGENDA: S = Sim N= Não P = Parcialmente																			
a) Realiza as atividades com desempenho favorável e autonomia													P		PDC				
b) Demonstra relação interpessoal satisfatória													P		PCD				
c) Interage com o professor e colegas nas discussões abordadas em sala de aula													P		RPND				
d) Cumpre as regras de convivência acordadas pelo grupo													S		PDAE				
e) Participa e valoriza os eventos culturais da comunidade escolar													P		RPF				
f) Apresenta atitudes de cuidado com o material de uso pessoal e coletivo													P		EVADIDO				
11 a). ASPECTOS COGNITIVOS: 1º Semestre													12. OBSERVAÇÕES:						
O aluno, nesse período, ainda demonstrou dificuldades na leitura, bem como, na interpretação com base no texto, pois, ainda não consegue identificar informações relevantes à sua compreensão. Na escrita, ainda tem dificuldades em redigir e utilizar recursos de paragrafação e pontuação. Nos cálculos matemáticos, demonstra compreensão nos procedimentos de cálculo mental, porém ainda não consegue resolver situações problemas envolvendo + e -.																			
11 b). ASPECTOS COGNITIVOS: 2º Semestre																			

Exemplo 2:

Anotações do aluno C:

8. FREQUÊNCIA													9. ASPECTOS SÓCIOAFETIVOS E CULTURAIS POR SEMESTRE*:			Semestre:		10. RESULTADO FINAL**:	
(*) LEGENDA: S = Sim N= Não P = Parcialmente																			
a) Realiza as atividades com desempenho favorável e autonomia													P		PDC				
b) Demonstra relação interpessoal satisfatória													S		PCD				
c) Interage com o professor e colegas nas discussões abordadas em sala de aula													S		RPND				
d) Cumpre as regras de convivência acordadas pelo grupo													P		PDAE				
e) Participa e valoriza os eventos culturais da comunidade escolar													S		RPF				
f) Apresenta atitudes de cuidado com o material de uso pessoal e coletivo													S		EVADIDO				
11 a). ASPECTOS COGNITIVOS: 1º Semestre													12. OBSERVAÇÕES:						
O aluno nesse período, tem demonstrando ainda dificuldades em interpretar com base no texto, pois ainda não consegue identificar informações relevantes à sua compreensão. Na escrita, ainda tem dificuldades em redigir e utilizar recursos de paragrafação e pontuação. Nos cálculos matemáticos, demonstra compreensão nos procedimentos de cálculo mental, porém ainda não consegue resolver situações problemas com autonomia.																			
11 b). ASPECTOS COGNITIVOS: 2º Semestre																			

CRIANÇAS NÃO VÍTIMAS

Exemplo 1:

Anotações do aluno I:

8. FREQUÊNCIA												9. ASPECTOS SÓCIOAFETIVOS E CULTURAIS POR SEMESTRE*		10. PDC	
Mês	Fev	Mar	Abr	Ma	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	1º	2º	PDC	
01												S		PCD	
02												S		RPND	
03												S		PACAE	
04												S		RPF	
05												P		EVADIDO	
06												S		TRANSFERIDO	
07															
08															
09															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															
25															

(*) LEGENDA: S = Sim N = Não P = Parcialmente

a) Realiza as atividades com desempenho favorável e autonomia
b) Demonstra relação interpessoal satisfatória
c) Interage com o professor e colegas nas discussões abordadas em sala de aula
d) Cumpre as regras de convivência acordadas pelo grupo
e) Participa e valoriza os eventos culturais da comunidade escolar
f) Apresenta atitudes de cuidado com o material de uso pessoal e coletivo

11 a). ASPECTOS COGNITIVOS: 1º Semestre
O aluno neste período leu com autonomia textos de gêneros variados, interpretou com base no texto, inferindo uma ideia implícita nele. Atendeu a modalidade solicitada na proposta de produção, considerando o destinatário e a finalidade do texto. Nos cálculos matemáticos, produziu escrita numérica de acordo com as regras do SND, identificou e resolveu situações problemas envolvendo adição e multiplicação.

11 b). ASPECTOS COGNITIVOS: 2º Semestre

12. OBSERVAÇÕES:

Exemplo 2:

Anotações do aluno J:

8. FREQUÊNCIA												9. ASPECTOS SÓCIOAFETIVOS E CULTURAIS POR SEMESTRE*		10. PDC		8. FREQUÊNCIA	
Mês	Fev	Mar	Abr	Ma	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	1º	2º	PDC	RPND	PCAE	
01												S					
02												S					
03												S					
04												S					
05												P					
06												S					
07																	
08																	
09																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	
31																	

(*) LEGENDA: S = Sim N = Não P = Parcialmente

a) Realiza as atividades com desempenho favorável e autonomia
b) Demonstra relação interpessoal satisfatória
c) Interage com o professor e colegas nas discussões abordadas em sala de aula
d) Cumpre as regras de convivência acordadas pelo grupo
e) Participa e valoriza os eventos culturais da comunidade escolar
f) Apresenta atitudes de cuidado com o material de uso pessoal e coletivo

11 a). ASPECTOS COGNITIVOS: 1º Semestre
O aluno neste período leu com autonomia textos de gêneros variados, interpretou com base no texto, inferindo uma ideia implícita nele. Atendeu a modalidade solicitada na proposta de produção, considerando o destinatário e a finalidade do texto. Nos cálculos matemáticos, produziu escrita numérica de acordo com as regras do SND, identificou e resolveu a operação em determinada situação problema envolvendo as quatro operações.

11 b). ASPECTOS COGNITIVOS: 2º Semestre

12. OBSERVAÇÕES:

ADOLESCENTES VÍTIMAS

Exemplo 1:

Anotações do aluno K:

8. FREQUÊNCIA		9. ASPECTOS SÓCIOAFETIVOS E CULTURAIS POR SEMESTRE*		Semestre:		10. RESULTADO FINAL**	
(*) LEGENDA: S = Sim N = Não P = Parcialmente				1º	2º	PDC	
a) Realiza as atividades com desempenho favorável e autonomia				N		PCD	
b) Demonstra relação interpessoal satisfatória				P		RPND	
c) Interage com o professor e colegas nas discussões abordadas em sala de aula				N		PCAE	
d) Cumpre as regras de convivência acordadas pelo grupo				P		RPF	
e) Participa e valoriza os eventos culturais da comunidade escolar				N		EVADIDO	
f) Apresenta atitudes de cuidado com o material de uso pessoal e coletivo				N		TRANSFERIDO	
11 a). ASPECTOS COGNITIVOS: 1º Semestre							
O aluno demonstra pouco interesse pelos conteúdos atribuídos nas aulas. Apresenta pouca assimilação das temáticas abordadas nas aulas, como também pouca desenvoltura do pensar, referente à disciplina.							
11 b). ASPECTOS COGNITIVOS: 2º Semestre							
(**) LEGENDAS: PDC: Progressão por Domínio de Competências • PCD: Progressão Com Dependência • RPF: Retenção Por Falta							

Exemplo 2:

Anotações do aluno L:

8. FREQUÊNCIA		9. ASPECTOS SÓCIOAFETIVOS E CULTURAIS POR SEMESTRE*		Semestre:		10. RESULTADO FINAL**	
(*) LEGENDA: S = Sim N = Não P = Parcialmente				1º	2º	PDC	
a) Realiza as atividades com desempenho favorável e autonomia				P		PCD	
b) Demonstra relação interpessoal satisfatória				S		RPND	
c) Interage com o professor e colegas nas discussões abordadas em sala de aula				P		PCAE	
d) Cumpre as regras de convivência acordadas pelo grupo				P		RPF	
e) Participa e valoriza os eventos culturais da comunidade escolar				S		EVADIDO	
f) Apresenta atitudes de cuidado com o material de uso pessoal e coletivo				S		TRANSFERIDO	
11 a). ASPECTOS COGNITIVOS: 1º Semestre							
O aluno apresenta pouco interesse pelos conteúdos atribuídos nas aulas. Apresenta também pouca assimilação das temáticas, como também desenvoltura do pensar nos conteúdos trabalhados, referente à disciplina.							
11 b). ASPECTOS COGNITIVOS: 2º Semestre							
(**) LEGENDAS: PDC: Progressão por Domínio de Competências • PCD: Progressão Com Dependência • RPF: Retenção Por Falta							

Juliana Castro - Relação da Violência Doméstica com o Aproveitamento Escolar: Percepções Entre Crianças e Adolescentes, de uma Escola Municipal na Cidade de Campina Grande – Paraíba.

ADOLESCENTES NÃO VÍTIMAS

Exemplo 1:

Anotações do aluno R:

8. FREQUÊNCIA													9. ASPECTOS SÓCIOAFETIVOS E CULTURAIS						10. PROGRESSO		8. FREQUÊNCIA												
													(*) LEGENDA: S = Sim N = Não P = Parcialmente						1º 2º														
													a) Realiza as atividades com desempenho favorável e autonomia																				
													b) Demonstra relação interpessoal satisfatória																				
													c) Interage com o professor e colegas nas discussões abordadas em sala de aula																				
													d) Cumpre as regras de convivência acordadas pelo grupo																				
													e) Participa e valoriza os eventos culturais da comunidade escolar																				
													f) Apresenta atitudes de cuidado com o material de uso pessoal e coletivo																				
Mês: Fev, Mar, Abr, Mai, Jun, Jul, Ago, Set, Out, Nov, Dez													11 a). ASPECTOS COGNITIVOS: 1º Semestre								Mês: Fev, Mar, Abr, Mai, Jun, Jul, Ago, Set, Out, Nov, Dez												
Dia: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31													Mediante os conteúdos abordados nas aulas o aluno possui um bom conhecimento da arte e da cultura por meio da aproximação e interesse nas temáticas abordadas.								Dia: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31												
													11 b). ASPECTOS COGNITIVOS: 2º Semestre																				
Total de faltas por mês													(**) LEGENDAS: PDC: Progressão por Domínio de Competências • PCD: Progressão Com Dependência • RPF: Retenção Por Faltas								Total de faltas por mês												
													13. TOTAL DE FALTA ANUAL:																				
													14. % DE FREQUÊNCIA ANUAL:																				
													15. ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A):																				

Exemplo 2:

Anotações do aluno S:

8. FREQUÊNCIA													9. ASPECTOS SÓCIOAFETIVOS E CULTURAIS						10. PROGRESSO		8. FREQUÊNCIA												
													(*) LEGENDA: S = Sim N = Não P = Parcialmente						1º 2º														
													a) Realiza as atividades com desempenho favorável e autonomia																				
													b) Demonstra relação interpessoal satisfatória																				
													c) Interage com o professor e colegas nas discussões abordadas em sala de aula																				
													d) Cumpre as regras de convivência acordadas pelo grupo																				
													e) Participa e valoriza os eventos culturais da comunidade escolar																				
													f) Apresenta atitudes de cuidado com o material de uso pessoal e coletivo																				
Mês: Fev, Mar, Abr, Mai, Jun, Jul, Ago, Set, Out, Nov, Dez													11 a). ASPECTOS COGNITIVOS: 1º Semestre								Mês: Fev, Mar, Abr, Mai, Jun, Jul, Ago, Set, Out, Nov, Dez												
Dia: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31													O aluno apresenta bom interesse pelos conteúdos das aulas. Apresenta boas perguntas e aproximação das temáticas abordadas. Possui boa capacidade de conhecimento da cultura e da arte por meio da vida de um povo de um determinado lugar.								Dia: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31												
													11 b). ASPECTOS COGNITIVOS: 2º Semestre																				
Total de faltas por mês													(**) LEGENDAS: PDC: Progressão por Domínio de Competências • PCD: Progressão Com Dependência • RPF: Retenção Por Faltas								Total de faltas por mês												
													13. TOTAL DE FALTA ANUAL:																				
													14. % DE FREQUÊNCIA ANUAL:																				
													15. ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A):																				